

**UNIVERSIDAD DE PANAMÁ**  
**VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POST GRADO**  
**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR**



**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA:  
ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES DE ESTUDIO, DE  
CRECIMIENTO Y PROGRESO SOCIAL**

**ELZEBIR G. SAAVEDRA H.**

**Tesis Presentada como uno de los requisitos para optar al Grado de  
Magistra en Psicología Escolar.**

**PANAMÁ, REPÚBLICA DE PANAMÁ**

**2002**

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ  
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
FORMULARIO DE INSCRIPCIÓN

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

FACULTAD DE HUMANIDADES

N. DE CÓDIGO 327- 14- 05- 99- 05

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: ELZEBIR G SAAVEDRA H.


TITULO AL QUE ASPIRA MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

TEMA DE LA TESIS: "PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA:  
ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES DE ESTUDIO, DE CRECIMIENTO Y  
PROGRESO SOCIAL".

RESUMEN EJECUTIVO El propósito de esta investigación es proveer a los estudiantes de un repertorio de habilidades, que contribuyan a lograr un cambio en su estructura cognitiva, emocional y comportamental para enfrentar su proceso de aprendizaje, minimizando su probabilidad de fracaso escolar.

NOMBRE DEL ASESOR: RUTH SANTAMARÍA

FIRMA DEL ASESOR 

FIRMA DEL ESTUDIANTE 

APROBADO POR \_\_\_\_\_  
COORDINADOR DEL PROGRAMA

\_\_\_\_\_  
DIRECTOR DE POSTGRADO DE LA VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN  
Y POSTGRADO

FECHA \_\_\_\_\_

## DEDICATORIA

A ti, **Señor, Dios** todopoderoso, porque me has dado la oportunidad de la vida y las bendiciones de salud, cualidades, atributos, familia y amigos que han enriquecido mi vida y permitido ver lograda esta meta.

A mi queridos padres, **Bernardo y Teodolinda**, quienes me instruyeron con su ejemplo y apoyo en el respeto por la educación como un valioso medio para el mejoramiento personal y el servicio a la Patria

A la memoria de mi recordado hermano **Dionel** y sobrino **Ronaldo**, quienes siempre compartieron los sueños e ilusiones de un mejor futuro **Amigos para siempre.**

## **AGRADECIMIENTO**

A la Profesora **Ruth Santamaría**, por su constante orientación, conocimientos transmitidos y apoyo ofrecido en la asesoría de esta investigación

A mi amada familia por su comprensión, desprendimiento y apoyo continuo para el logro de nuestra meta. Gracias **Esteban, Isaac, Benjamín y a todas mis hermanas y hermanas, en especial a Yasmín.**

A los profesores **Eduardo Herat y Nurys de Balid**, quienes compartieron la visión y apoyaron la realización de esta investigación

A la Dirección de Investigación y Orientación Psicológica, por su valioso apoyo en la realización de este trabajo

A mis amados alumnos, quienes fueron la fuente motivadora para la realización de esta investigación.

A mis amigas y amigos, **Viana, Sara, Yadira, Elisa, Anayansi, Rosa, Marita, Liriola y Ruben;** quienes compartieron sus experiencias y tiempo, ofreciendo valiosos aportes que contribuyeron a mejorar este trabajo

A ti, compañera y amiga, **Marta**, por haber invertido gran cantidad de tu valioso tiempo en la lectura del original, ofreciendo aportaciones de estilo y forma, que permitieron una presentación adecuada de este trabajo

A ti, **Luis San**, profesor, compañero y amigo, a quien agradezco todo el tiempo invertido en el seguimiento estadístico de esta investigación, por todas las valiosas y atinadas orientaciones y conocimientos que han contribuido al resultado final, así como por tu continuo ejemplo de tolerancia y perseverancia que me impulsaron en los momentos difíciles a continuar hasta ver lograda la meta.



## INDICE

	<b>Págs.</b>
<b>RESUMEN</b>	<b>i</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>ii</b>
<b>CAPÍTULO I FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	<b>11</b>
<b>1. ANTECEDENTES</b>	<b>12</b>
<b>1.1. El Problema del Fracaso Académico en la Escuela             de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía</b>	<b>12</b>
<b>1.2. Análisis Psicosocial del Fracaso Escolar</b>	<b>16</b>
<b>1.3. Repercusiones Psicológicas del Fracaso Académico</b>	<b>19</b>
<b>2. Del/Aprendizaje Tradicional a un Aprendizaje Significativo</b>	<b>21</b>
<b>2.1. Aprendizaje Tradicional</b>	<b>21</b>
<b>2.2. Nuevo Enfoque del Proceso Enseñanza Aprendizaje</b>	<b>23</b>
<b>3. La Necesidad de nuevas estrategias para el Aprendizaje Escolar</b>	<b>30</b>
<b>3.1. Nuevas estrategias de Aprendizaje Escolar</b>	<b>30</b>
<b>3.2. Estrategias de aprendizajes</b>	<b>33</b>
<b>3.2.1. Las habilidades cognitivas su importancia en el logro                 de aprendizaje efectivo</b>	<b>35</b>
<b>3.2.2. Las habilidades sociales, relevancia en el proceso de                 aprendizaje significativo</b>	<b>41</b>
<b>3.2.3. Modelos de aprendizaje de las habilidades sociales</b>	<b>45</b>
<b>3.2.3.1. Modelo de aprendizaje social</b>	<b>45</b>

	<b>Págs.</b>
3.2.3.2. Modelo cognitivo	46
3.2.3.3. Modelo de percepción social	47
<b>4. Importancia de las habilidades sociales en el ajuste psicológico</b>	<b>47</b>
4.1. Consecuencia y Repercusiones de los déficit en las habilidades sociales	50
<b>5. El Autoconcepto: Implicaciones en el Proceso de Aprendizaje</b>	<b>53</b>
5.1. Definición y componente de Autoconcepto	53
5.1.1. Componente Cognitivo	53
5.1.2. Componente afectivo	55
5.1.3. Componente Conductual	55
5.2. Formación del Autoconcepto	56
5.3 El Autoconcepto, relevancia en el estado motivacional	59
<b>6. El Autoestima-Concepto operacional del Autoconcepto</b>	<b>62</b>
6.1. ¿Qué es la Autoestima?	64
6.2. Componentes de la Autoestima	66
6.2.1. Componentes Cognoscitivo	66
6.2.2 Componentes Afectivo Emocional Evaluativo	67
6.2.3 Componente Conductual	67
6.3. La Necesidad de la Autoestima, relación e importancia en el contexto del rendimiento escolar	70

<b>7. El Comportamiento Asertivo: Importancia en la dinámica</b>	
<b>Personal y Escolar</b>	<b>74</b>
<b>7.1. Concepto de Asertividad</b>	<b>74</b>
<b>7.2. Tipos de Comportamientos Asertivos</b>	<b>77</b>
<b>7.2.1. Comportamiento Asertivo de Alabanza</b>	<b>77</b>
<b>7.2.2. Comportamiento Asertivo de Petición</b>	<b>78</b>
<b>7.2.3. Importancia de la Asertividad dentro de la</b>	
<b>dinámica Escolar</b>	<b>78</b>
<b>7.3 Importancia de la Asertividad dentro de la Dinámica Escolar</b>	<b>79</b>
 <b>CAPÍTULO II     METODOLOGÍA</b>	 <b>81</b>
<b>1. Planteamiento del Problema de Investigación</b>	<b>83</b>
<b>2. Objetivos de la Investigación</b>	<b>83</b>
<b>2.1. Objetivos Generales</b>	<b>83</b>
<b>2.2. Objetivos Específicos</b>	<b>84</b>
<b>3. Hipótesis de Investigación</b>	<b>85</b>
<b>3.1. Hipótesis Conceptual</b>	<b>85</b>
<b>3.2. Hipótesis Experimental</b>	<b>85</b>
<b>3.3. Hipótesis Estadística</b>	<b>87</b>

	<b>Págs.</b>
3.3.1. Pruebas de Equivalencias de los Grupos	87
3.3.2. Pruebas de Rendimiento Académico en la Post Intervención	87
<b>4. Variables</b>	<b>88</b>
4.1. Variables de Investigación	88
4.1.1. Variable Independiente o Explicativa	88
4.1.2. Variable Dependiente o Explicada	88
4.2. Definición Conceptual de las Variables	89
4.2.1. El éxito en el rendimiento académico (aprobar)	89
4.2.2. El Entrenamiento en Habilidades de Estudio, de Crecimiento y Progreso Social (HECRE)	89
4.3. Definición Operacional de las Variables	90
4.3.1.El Éxito en el Rendimiento Académico (Aprobar)	90
4.3.2.El Entrenamiento en Habilidades de Estudio, de Crecimiento y Progreso Social	90
4.4. Características Considerados en la Población	91
4.4.1. Aspectos Generales de los Estudiantes Involucrados en la Investigación	91
4.4.2. Instrumentos Académicos Psicológicos Utilizados en la Investigación	92
<b>5. Diseños</b>	<b>95</b>

	<b>Págs.</b>
5.1. Diseño de Investigación	95
5.2. Diseño Estadístico	96
5.3. Prueba Estadística	97
<b>6. Instrumentos</b>	<b>98</b>
6.1. Instrumentos Psicológicos	99
6.1.1. Pruebas de Inteligencia	99
6.1.2. Cuestionario de Investigación de Personalidad CIP	100
6.1.3. Baterías de Pruebas de Aptitudes Generales (GATB)	101
6.1.4. Encuesta sobre Habilidades de Estudio (EHHE)	101
6.2. Instrumentos No Formales	102
6.2.1. Pruebas de Conocimiento Generales PCG)	102
6.2.2. Prueba de Conocimiento Académico (PCA)	103
6.2.3. Índice Predictivo	103
6.2.4. Rendimiento final en la Asignatura	104
6.2.5. Índice Académico	104
6.2.6. Fecha Escolar	105
<b>7. Población</b>	<b>106</b>
<b>8. Muestra</b>	<b>107</b>
<b>9. Procedimiento de la Investigación</b>	<b>108</b>

	<b>Págs.</b>
<b>10. Características de Progreso de Habilidades de Estudio de Crecimiento y Progreso Social</b>	<b>111</b>
<b>10.1. Definición de Programas</b>	<b>111</b>
<b>10.2. Duración del Programa de Habilidades de Estudio de Crecimiento y Proceso Social (HECRE).</b>	<b>113</b>
<b>10.3. Estructura de Programas</b>	<b>114</b>
<b>10.3.1. Estructuración del Programa</b>	<b>114</b>
<b>10.3.2. Estructuración de las Sesiones del Programa</b>	<b>116</b>
 <b>CAPÍTULO III ANÁLISIS Y RESULTADOS</b>	 <b>119</b>
<b>1. Aspectos Generales de los estudiantes involucrados en la Investigación</b>	<b>120</b>
<b>1.1. Edad por Sexo</b>	<b>120</b>
<b>1.1.1. Grupo Control</b>	<b>120</b>
<b>1.1.2. Grupo Experimental</b>	<b>122</b>
<b>1.2. Edad y Tipo de Colegio</b>	<b>123</b>
<b>1.2.1. Grupo Control</b>	<b>123</b>
<b>1.2.2. Grupo Experimental</b>	<b>124</b>
<b>1.3. Edad Por Turno</b>	<b>126</b>
<b>1.3.1. Grupo Control</b>	<b>126</b>
<b>1.3.2. Grupo Experimental</b>	<b>127</b>
<b>1.4. Edad por Tipo de Bachillerato</b>	<b>128</b>

	<b>Págs.</b>
1.4.1. Grupo Control	128
1.4.2. Grupo Experimental	129
1.5. Ingreso Familiar por Tipo de Colegio	131
1.5.1. Grupo Control	131
1.5.2. Grupo Experimental	132
2. Aspecto Psicológico y Académico de los Estudiantes Sujetos a la Investigación	133
2.1. Índice Predictivo de Ingreso a la Carrera	134
2.2. Resultado de la Prueba de Conocimiento Académico (PCA)	135
2.3. Resultado de la Prueba de Conocimiento General (PCG)	137
2.4. Resultado de la Prueba Psicológica: Promedio en los Factores Generales, Verbal y Numérico de la Batería de Prueba y Actitudes Generales GATB (TGVN)	140
2.5. Resultado de la Prueba de Capacidad Intelectual de Matrices Progresivas (RAVEN)	142
2.6. Resultado de La Prueba de Personalidad	144
2.7. Resultado de la Prueba sobre Habilidades de Estudio	147
2.7.1. Habilidades de Estudio Total	147
2.7.2. Habilidades de Organización del Estudio	149
2.7.3. Habilidades Técnicas de Estudio	151
2.7.4. Habilidades en Motivación para el Estudio	152

	<b>Págs.</b>
<b>3. Resultados Optenidos después de la Investigación del Programa.</b>	<b>156</b>
<b>3.1. Índice de las Materias Básicas</b>	<b>157</b>
<b>3.2. Notas Semestrales de las Materias Básicas del Estudio</b>	<b>160</b>
<b>3.3. Índices obtenidos en las tres materias</b>	<b>164</b>
<b>4. Docimacia Estadística o Inferencial</b>	<b>167</b>
<b>4.1. Prueba de los Instrumentos de Equivalencia</b>	<b>167</b>
<b>4.1.1. Prueba de Hipótesis de los Puntajes Obtenidos en la</b> <b>Prueba GATB por los estudiantes Investigados</b>	<b>167</b>
<b>4.1.2. Prueba de Hipótesis de los Puntajes Obtenidos en la</b> <b>Prueba PCA por los estudiantes Investigados</b>	<b>169</b>
<b>4.1.3. Prueba de Hipótesis de los Puntajes Obtenidos en la</b> <b>Prueba PCG por los estudiantes Investigados</b>	<b>171</b>
<b>4.1.4. Prueba de Hipótesis de los Ingresos Familiares de los</b> <b>Estudiantes Investigados</b>	<b>173</b>
<b>4.1.5. Prueba de Hipótesis de los Puntajes Obtenidos en la</b> <b>Encuesta sobre Habilidades de Estudio Total</b>	<b>176</b>
<b>4.1.6. Prueba de Hipótesis de los Puntajes Obtenidos en la</b> <b>Encuesta sobre Técnicas de Estudio</b>	<b>178</b>
<b>4.1.7. Prueba de Hipótesis de los Puntajes Obtenidos en la</b> <b>Encuesta sobre Motivación de Estudio</b>	<b>181</b>
<b>4.1.8. Prueba de Hipótesis de los puntajes Obtenidos en la</b>	



	<b>Págs.</b>
<b>encuesta sobre Organización de Estudios</b>	<b>183</b>
<b>4.1.9. Prueba de Hipótesis de los Puntajes Obtenidos en el área de Comportamiento Personal del CPI</b>	<b>185</b>
<b>4.1.10. Prueba de Hipótesis de los Puntajes Obtenidos en el área de Comportamiento Familiar del CPI.</b>	<b>188</b>
<b>4.1.11. Prueba de Hipótesis de los Puntajes Obtenidos en el área de Comportamiento Patológico del CPI</b>	<b>190</b>
<b>4.1.12. Prueba de Hipótesis de los puntajes obtenidos en el área de Comportamiento Sexual del CIP</b>	<b>192</b>
<b>4.1.13. Prueba de Hipótesis de los puntajes obtenidos en el área de Comportamiento Social del CIP</b>	<b>194</b>
<b>4.1.14. Prueba de Hipótesis de los puntajes obtenidos en el Cociente Tensional del CIP</b>	<b>197</b>
<b>4.1.15. Prueba de Hipótesis de los Porcentajes de la Prueba de Inteligencia RAVEN</b>	<b>199</b>
<b>4.1.16. Prueba de Hipótesis de los Índices Predictivos</b>	<b>201</b>
<b>4. 2. Pruebas Post Tratamiento</b>	<b>204</b>
<b>4.2.1. Prueba de Hipótesis de los puntajes obtenidos en la Asignatura de Matemática.</b>	<b>204</b>
<b>4.2.2. Prueba de Hipótesis de los puntajes obtenidos en la Asignatura de Contabilidad</b>	<b>206</b>

	<b>Págs.</b>
<b>4.2.3. Prueba de Hipótesis de los puntajes obtenidos en la Asignatura de Introducción a la Economía</b>	<b>209</b>
<b>4.2.4. Prueba de Hipótesis de los puntajes obtenidos en las Tres Asignaturas Básicas</b>	<b>211</b>
<b>CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	<b>215</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>224</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>230</b>
<b>Anexo 1 Plan de intervención terapéutica</b>	<b>231</b>
<b>Anexo 2 Sesiones de entrenamientos del Programa de Habilidades de Estudio, de Crecimiento y Progreso Social.</b>	<b>247</b>

## ÍNDICE DE CUADROS

	<b>Págs</b>
<b>CUADRO N° I A</b>	
Estudiantes de Primer Año de la Escuela de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá, por Edad y Sexo Año Académico-1999 (Grupo Control)	121
<b>CUADRO N° I B</b>	
Estudiantes de Primer Año de la Escuela de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá, por Edad y Sexo Año Académico-1999 (Grupo Experimental)	122
<b>CUADRO N° II A</b>	
Estudiantes de Primer Año de la Escuela de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá, por Edad y Tipo de Colegio Año Académico 1999 (Grupo Control)	123
<b>CUADRO N° II B</b>	
Estudiantes de Primer Año de la Escuela de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá, por Edad y Tipo de Colegio Año Académico 1999 (Grupo Experimental)	125
<b>CUADRO N° III A</b>	
Estudiantes de Primer Año de la Escuela de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá, por Edad y Turno Año Académico-1999 (Grupo Control)	126
<b>CUADRO N° III B</b>	
Estudiantes de Primer Año de la Escuela de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá, por Edad y Turno Año Académico 1999 (Grupo Experimental).	127

	<b>Págs.</b>
<b>CUADRO N° IV A</b>	
Estudiantes de Primer Año de la Escuela de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá, por Edad y Tipo de Bachilleres Año Académico-1999 (Grupo Control)	128
<b>CUADRO N° IV B</b>	
Estudiantes de Primer Año de la Escuela de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá, por Edad y Tipo de Bachilleres Año Académico-1999 (Grupo Experimental)	130
<b>CUADRO N° V A</b>	
Distribución del Ingreso Familiar de los Estudiantes de Primer Año de la Escuela de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá, por Tipo de Colegio Año Académico 1999 (Grupo Control)	131
<b>CUADRO N° V B</b>	
Distribución del Ingreso Familiar de los Estudiantes de Primer Año de la Escuela de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá, por Tipo de Colegio Año Académico 1999 (Grupo Experimental)	132
<b>CUADRO N° VI</b>	
Distribución del Índice Predictivo de los Estudiantes de primer Año de la Escuela de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá, por Grupo Control y Experimental Año Académico-1999	134
<b>CUADRO N° VII</b>	
Resultados de la PCA de los Estudiantes de Primer Año de la Escuela de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá, por Grupo Control y Experimental Enero-1999	136

**CUADRO N° VIII**

Resultados de la PCG de los Estudiantes de Primer Año de la Escuela de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá, por Grupo Control y Experimental Enero-1999.	138
--	-----

**CUADRO N° IX**

Resultados de las Pruebas Psicológicas Batería de Prueba de Aptitudes Generales (GATB) de los Estudiantes de Primer Año de la Escuela de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá, por Grupo Control y Experimental Agosto-1998	141
--	-----

**CUADRO N° X**

Resultados del RAVEN de los Estudiantes de Primer Año de la Escuela de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá, por Grupo Control y Experimental Marzo-1999	142
---	-----

**CUADRO N° XI**

Resultados de las áreas de Comportamiento de los Estudiantes de Primer Año de la Escuela de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá, por Grupo Control y Experimental Marzo-1999	144
--	-----

**CUADRO N° XII A**

Resultados de los Estudiantes de Primer Año de la Escuela de Finanzas y Banca de la Escuela de Economía de la Universidad de Panamá, según su Habilidad de Estudio, por Grupo Control y Experimental Marzo-1999.	148
--	-----

**CUADRO N° XII B**

Resultados de la Encuesta Habilidad de Estudio en Organización, de los Estudiantes de Primer Año de la Escuela de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá, por Grupo Control y Experimental Marzo-1999	150
--	-----

**CUADRO N° XII C**

<b>Resultados de la Encuesta Habilidad Técnica de Estudio de los Estudiantes de Primer Año de la Escuela de Finanzas y Banca, de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá, por Grupo Control y Experimental Marzo-1999</b>	<b>152</b>
---	------------

**CUADRO N° XII D**

<b>Resultado de la Encuesta Habilidad de Estudio en Motivación para el Estudio de los Estudiantes de Primer Año de la Escuela de Finanzas y Banca, de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá, por Grupo Control y Experimental Marzo-1999</b>	<b>154</b>
--	------------

**CUADRO N° XIII**

<b>Rendimiento de los Estudiantes de Primer Año de la Escuela de Finanzas y Banca, de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá según Materia Básica, por Grupo Control y Experimental Primer Semestre 1999</b>	<b>159</b>
---	------------

**CUADRO N° XIV**

<b>Nota Semestral de los Estudiantes de Primer Año de la Escuela de Finanzas y Banca, de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá según Materia Básica, por Grupo Control y Experimental Primer Semestre, Año Académico 1999</b>	<b>160</b>
---	------------

**CUADRO N° XV**

<b>Índices Obtenidos por los Estudiantes de Primer Año de la Escuela de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá según Materia Básica, por Grupo Control y Experimental Primer Semestre, Año Académico 1999</b>	<b>164</b>
--	------------

**CUADRO N° XVI**

<b>Resumen de las Pruebas de Hipótesis de los Estudiantes de Primer Año de la Escuela de Finanzas y Banca, de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá Participantes en la Investigación</b>	<b>214</b>
---	------------

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

**Págs.**

### **GRÁFICA Nº. 1**

Comparación de los Resultados de Notas con y sin Crédito  
en Matemáticas, Contabilidad y Economía entre el Grupo  
Control y el Experimental

159

### **GRÁFICA Nº 2**

Comparación del Rendimiento Académico en Matemáticas, entre  
el Grupo Control y el Experimental

161

### **GRÁFICA Nº.3**

Comparación del Rendimiento Académico en Economía, entre el  
Grupo Control y el Experimental

162

### **GRÁFICA Nº 4**

Comparación del Rendimiento Académico en Contabilidad, entre  
el Grupo Control y el Experimental

163

### **GRÁFICA Nº 5**

Comparación del Índice Académico Acumulativo en  
Matemática, Contabilidad y Economía, entre el Grupo Control y  
el Experimental

165

## RESUMEN

Es inminente el problema del fracaso académico en la Universidad de Panamá, situación que se refleja en los altos porcentajes de estudiantes con problemas de bajo índice académico, deserción escolar y de ambulación estudiantil. Esta situación hace necesario realizar esfuerzos por plantear estrategias que cambien el modelo remedial por una perspectiva de intervención primaria. De allí que se propone una intervención psicoeducativa, como alternativa preventiva del fracaso escolar en los estudiantes de primer año de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá.

El entrenamiento en Habilidades de Estudio, de Crecimiento y Progreso Social (HECRE) busca proveer a los participantes de un repertorio de habilidades que contribuyan a lograr un cambio en su estructura cognitiva, emocional y comportamental para enfrentar con propiedad y significado su proceso de aprendizaje.

La investigación se realizó en tres etapas: evaluación diagnóstica, intervención psicológica y evaluación de los resultados. En la primera se realizaron reuniones y entrevistas con las autoridades, y se aplicaron pruebas psicológicas. En la segunda, se diseñó el programa de prevención y se ejecutaron las 28 sesiones de intervención, con tiempo de duración de 45 a 90 minutos. En la tercera se recopilan las calificaciones, y se hacen los análisis comparativos para determinar los efectos del programa. Los resultados evidencian la disminución del fracaso académico en los estudiantes que recibieron el programa HECRE, comparándolos con los que no recibieron el entrenamiento.

## SUMMARY

Academic failure has become an imminent problem at the University of Panama. This situation is manifested through the high percentage of students with low index, drop outs from different faculties, and the continuous changing from one career to another. This reality calls for a serious effort of establishing strategies to change from a remedial method of addressing the problem, to a perspective of primary intervention, for which we are proposing a psycho-educational intervention as an alternative to prevent the academic failure of students that are about to start their first year of studies at the Faculty of Economy.

The proposal is focused on "training students in abilities to study, to grow, and for social progress. The final result is to provide them with a repertory of abilities that will contribute to changes in their cognitive, emotional, and behavioral structure, in order for them to be able to face their responsibilities in the process of how they learn.

To support our proposal, we conducted an investigation with 110 students that entered their first year at the school of Banking and Finance of the Faculty of Economy. The investigation was done in three phases: (1) Diagnosis-Evaluation, (2) Psychological Intervention, and (3) Evaluation of Results. In the first phase, we conducted meetings and interviews with authorities of the Faculty, and with the selected students. We also applied psychological test to these students. In the second phase, we design the preventive program and conducted 28 intervention sessions with duration of 45 to 90 minutes. In the third and last phase, we gathered results, analyze and compared data to determine the effects of the program. The final result was a clear evidence of the diminution of academic failure of the group of student that was submitted to the program.



## INTRODUCCIÓN

Muchos son los estudiantes del nivel universitario que padecen un síndrome que denominamos irregularidad académica, cuyo principal síntoma es la incapacidad de continuar el ritmo regular del plan de estudios de la carrera elegida. Así también vemos cómo una gran parte de aquellos listados enormes de matrícula que contemplan los estudiantes novatos del primer año de la carrera entran en las filas de los grupos de estudiantes con problemas de índice académico (Artículo 212 del Estatuto Universitario) en el segundo semestre.

Igualmente, hemos visto los intentos de estrategias con enfoques académicos que buscan reforzar las áreas o contenidos asociados con los requerimientos o puntos de partida de aquellas asignaturas que reflejan los más altos índices de fracasos, todas ellas con el objetivo de bajar dicho índice. Además, se observa la aplicación del concepto de fracaso a las evaluaciones D o F (grupo X), situación que necesita ser comprendida con una perspectiva más abarcadora, ya que se requiere ampliar el intervalo de fracasos más allá de las notas D y F, incorporando en este grupo a los estudiantes que se matriculan y no asisten (NA), a los que se matriculan, asisten un tiempo y se retiran, evaluados sin derecho a nota (SN) y a los que no completan las asignaciones escolares solicitadas (NC), grupo que denominaremos grupo Y, dichas estadísticas agravan este porcentaje de fracasos académicos. En otras palabras, se considera que han aprobado la asignatura, sólo los que obtengan notas de A, B y C.

Este amplio espectro del fracaso académico es motivo de preocupación, sobre todo cuando se hace una evaluación interna de los listados de calificación semestral, por

estadísticas que evidencian la existencia del problema del rendimiento académico. Situación que muestra el desgaste de los recursos económicos y humanos en su atención, sobre todo cuando las cifras siguen apareciendo en porcentajes similares y significativos en los años siguientes.

Las estadísticas de la facultad de Economía, en particular en la Escuela de Finanzas y Banca, no son la excepción de tal dilema. Así, en el año 1997, se presenta el problema, de manera específica en las asignaturas de Introducción a la Economía, en donde aproximadamente el 37.7% de los estudiantes no aprobaron, siendo el 19.5% el grupo X y el 18.2% pertenecen al grupo Y. En Matemática se evidencia que 62.1% no logran aprobar el curso, de los cuales el 42.3% es del grupo X, en tanto que el 19.7% son del grupo Y. En Contabilidad se observa que el 42.2% no logra aprobar el curso, siendo el 27.9% del grupo X y el 18.1% refleja el grupo Y.

En 1998, observamos que se mantienen altos porcentajes de fracasos, de allí que en Introducción a la Economía se concentre el 47% de estudiantes que no aprobaron el curso, de los cuales el 20.4% pertenece al grupo X y el 28.3% al grupo Y. El porcentaje de no aprobados en Contabilidad fue de un 32%, siendo el 16.2% del grupo X, y el 16.1% del grupo Y. En Matemática el 55.1% no logra aprobar, distribuyéndose el 28.3% en el grupo A y el 26.9% en el grupo B.

Dichos porcentajes son de gran importancia, dado que estas asignaturas son de gran relevancia en la formación del Financista Bancario; especialmente cuando en dos de ellas las exigencias son de tipo cuantitativas y esto es fundamental para lograr aprobar las asignaturas futuras, pues los conocimientos adquiridos son prerrequisitos para el manejo de los contenidos posteriores. De allí que fracasar por cualquiera de los casos

anteriormente explicados se convierte en la pérdida de un semestre, y por consiguiente, en el atraso de un año académico de la carrera

De acuerdo con estas puntuaciones el problema del rendimiento académico no puede seguir percibiéndose en enfoques centrados exclusivamente en el ámbito cognitivo, ya que se hace evidente la necesidad de contemplar otros ámbitos, como lo son el afectivo- motivacional y el social

Dada la relevancia del comportamiento interpersonal en el logro y aplicación de estrategias óptimas para la consecución de los objetivos, reconocemos que los estudiantes de la Facultad de Economía manifiestan deficiencias, especialmente esto se refleja en los problemas de rendimiento académico (Artículo 212) De allí que reflejen dificultades en el manejo apropiado de las habilidades sociales situación que es típica de los adolescentes y jóvenes de la cultura Latinoamericana (Hidalgo (1999)

En este sentido, se observa una serie de comportamientos que reflejan la incidencia de éstas variables como lo son falta de automotivación, déficit en habilidades sociales para la defensa de sus derechos, solicitar ayuda, escuchar, participar, hacer preguntas, seguir instrucciones, manejar los conflictos y enfrentar la presión de grupo Además se ve acompañado de sentimientos de baja autoeficacia, manejo inapropiado de las emociones, falta de perseverancia, dificultad en los procesos de autorregulación, organización y planificación del tiempo de estudio y dificultades en la solución de problemas

La perspectiva de ésta problemática y conscientes de que dichas habilidades se pueden desarrollar a través de estrategias apropiadas nos conduce a plantear el siguiente problema de investigación. ¿Qué efectos tendría un programa de Entrenamiento en

Habilidades de Estudio, Crecimiento y Progreso Social sobre el éxito en el rendimiento académico en las asignaturas de Introducción a la Economía, Contabilidad y Matemática de los estudiantes de primer año de la Escuela de Finanzas y Banca que reciben el entrenamiento de intervención primaria HECRE, comparado con los que no lo reciben?

Así, si el entrenamiento, en efecto, incidiese sobre el éxito académico, podríamos observar o esperar que los niveles de éxito (no fracaso) aumentarían

De allí que los objetivos que se pretenden en el presente trabajo son

1 Aplicar un Programa de Prevención Primaria en Habilidades de Estudio y de Crecimiento y Progreso Social (HECRE) en los estudiantes de primer año de la escuela de Finanzas y Banca, de la Facultad de Economía

2 Analizar los porcentajes de éxito en el rendimiento académico entre el grupo de estudiantes que recibe el Programa de Prevención Primaria de Habilidades de Estudio y de Crecimiento y Progreso Social y los que no lo reciben, en las asignaturas de Introducción a la Economía, Contabilidad y Matemática

3 Evaluar la efectividad del Programa de Prevención Primaria de Habilidades de Estudio y de Crecimiento y Progreso Social en los porcentajes globales de éxito en el rendimiento académico (no fracaso) en las asignaturas de Introducción a la Economía, Contabilidad y Matemática del grupo que reciben el entrenamiento y del que no lo reciben

Luego de los planteamientos y estadísticas se hace evidente la necesidad de incursionar de manera preventiva frente al fracaso escolar, dados los altos costos que éste significa, no sólo en el nivel económico de nuestra educación superior, sino la ventaja

que representa la satisfacción que produce el éxito académico “no fracaso” en los grandes desafíos que todo estudiante deberá enfrentar. la organización, la motivación y la resolución de conflictos en el transcurso de su vida escolar

Desde esta perspectiva, la presente investigación contempla la necesidad de replantear el problema del fracaso académico como un entrenamiento de intervención primaria o preventiva. Se busca lograr un mejor rendimiento académico y un descenso del porcentaje de fracaso de los estudiantes que participan del entrenamiento a diferencia de los que no lo reciben

En el marco e interés de los objetivos perseguidos en esta investigación nos formulamos una serie de interrogantes que orientarán el desarrollo y curso de la investigación, sobre todo dada la necesidad de intervenir en un nivel preventivo. Dentro de ellas podemos enunciar

- ¿Cuáles son las habilidades sociales requeridas para lograr manejarse asertivamente en la situación escolar?
- ¿Existen diferencias significativas en los rasgos de los estudiantes de primer año de la escuela de Finanzas y Banca?
- ¿Aceptarán los estudiantes novatos el reto de una evaluación psicológica que no es contemplada dentro del rango de obligatoriedad como estudiante de la Facultad de Economía?
- ¿Cuál es el estado de equilibrio emocional que tiene la población estudiantil de primer año?
- ¿Cuál es la capacidad intelectual de los estudiantes participantes?

- ¿Aceptarán y se motivarán los estudiantes de primer año en participar en un entrenamiento preventivo al fracaso escolar en horas fuera de la carga horaria?
- ¿Cuáles son las estrategias metacognitivas requeridas para el logro de un aprendizaje significativo?
- ¿Podrá un entrenamiento preventivo en habilidades de Estudio constructivistas, sociales aumentar el éxito académico y por consiguiente disminuir la probabilidad del fracaso académico?

El hecho de que la Universidad de Panamá logre un replanteamiento de la problemática del fracaso escolar e invierta recursos desde el inicio del primer año para impulsar el éxito académico será de gran impacto y significado, ya que estos estudiantes disfrutarán de un compromiso de estudio más participativo, con mayor significado, dueños de un manejo de la dinámica de interacción interpersonal que promueva la autonomía personal, lo que le permitirá una mayor autoafirmación, una adecuada comprensión de la interdependencia de las personas y de los grupos, del reconocimiento de la importancia del manejo de estas habilidades y de su incidencia en el logro relaciones interpersonales adecuadas y de cómo inciden en sus metas interpersonales y culturalmente aceptadas

Estas relaciones denotan la importancia, relevancia y utilidad de la investigación en el marco del proceso de enseñanza aprendizaje de los licenciados en Finanzas y Banca. Así como también permite establecer el sentido teórico- práctico del enfoque de la Psicología Escolar sobre la dinámica y complejidad del proceso de aprendizaje significativo

Los resultados permiten explicar la incidencia de las habilidades de estudio, sociales y afectivo- emocionales en el desarrollo académico, y ofrecer explicaciones sobre el logro de un aprendizaje exitoso

En la realización de esta investigación se evaluó las características de la población participante, realizando un programa de intervención terapéutica de nivel primario de habilidades de estudio, sociales y afectivo emocionales a través de técnicas psicológicas, con la finalidad de proveer de estrategias que faciliten el logro del éxito académico. La comprensión de la interrelación de estas variables con el éxito académico le da un valor incalculable y aporte significativo a la investigación, toda vez que contribuye a que los universitarios logren optimizar su proceso de aprendizaje y disminuya el porcentaje de fracaso. De esta manera, se logra realizar aportes a la educación, rompiendo esquemas de intervención al justificar la incorporación de las habilidades sociales y afectivo emocionales en la educación universitaria.

La repercusión que dicho éxito tendrá sobre su autoconcepto social y escolar, los efectos implicados en la solución de problemas sociales, en el planteamiento de objetivos realistas y en su capacidad para optimizar el manejo de sus relaciones interpersonales de manera efectiva, le permitirá tener una conciencia de su autoeficacia, lo que supone que en su mente existirá un amplio nivel de confianza, por lo que de esta manera los estudiantes confiarán en sus procesos de razonamiento, comprensión, elección, capacidad de autorregulación, sentido de competencia y toma de decisiones. Ello le conducirá a poseer la capacidad de trabajar para lograr su propio desarrollo, como todo ser humano, y luchar continuamente por lograr su adaptación, crecimiento personal y profesional.

En un desglose general de contenido de nuestra investigación presentamos en nuestro primer capítulo los planteamientos teóricos que sustentan y justifican el problema, se incluyan aspectos conceptuales que denotan la importancia y relación de las variables

contempladas en la investigación, y dan a conocer investigaciones que explican y comprueban la importancia de estas habilidades en el éxito académico

En el segundo capítulo, los aspectos metodológicos. Aquí se describen, de manera específica, los aspectos relacionados con la metodología utilizada como estrategia de intervención para la solución del problema de estudio planteado. Además contemplan los objetivos, hipótesis y variables de la investigación. Así también los controles, diseño de la investigación, características de la población y del programa que se va implementar y del procedimiento utilizado para la realización de la investigación.

En el tercer capítulo, se presentan los resultados obtenidos en el desarrollo de la investigación. Resultados que compilamos en una serie de cuadros y gráficas que evidencian todo el proceso realizado con los grupos participantes (experimental y control). Además se describe toda la información estadística, el análisis y valoración de esta, con la cual se evidencia la confiabilidad de la investigación.

Finalmente se plantean en el cuarto capítulo las conclusiones y recomendaciones pertinentes a los hallazgos de nuestra investigación y que surgen a partir de los análisis estadísticos de los resultados arrojados en las diferentes pruebas estadísticas realizadas.

El proceso de enseñanza- aprendizaje requiere de un conjunto de habilidades que implican la puesta en práctica de las capacidades cognitivas y de habilidades sociales intrapersonales e interpersonales. La disponibilidad de dichas habilidades en los estudiantes universitarios y el éxito académico logrado hace evidente el vínculo entre ellas y el éxito académico (no fracaso) en las distintas asignaturas del plan de estudio. Igualmente hace relevante la importancia de la ejecución sistemática de programa de intervención en sus diferentes sesiones.



Cabe señalar, que para la realización de esta investigación se requiere la inversión de una gran cantidad de recursos y de tiempo, sobre todo cuando en el mundo universitario, lastimosamente en la experiencia de 15 años hemos contemplado la pasividad y naturalidad con que se enfrenta tal problemática del fracaso académico y la visión de las intervenciones del Psicólogo Escolar sufren de la posible aceptación o rechazo de la autoridad donde se ejecute la acción, toda vez que no es parte la dinámica de atención a los estudiantes de primer año y cuando los recursos económicos para este tipo de investigación son tan limitados. De allí que nuestra investigación busca luego de la riqueza de los datos encontrados promover una visión diferente de intervención de la Psicología Escolar en el mundo de la educación universitaria.

Todas las anotaciones y referencias están contempladas en las fuentes bibliográficas, las cuales evidencian una basta recopilación de publicaciones importantes sobre el tema.

Al final presentamos los anexos, que describen el programa de intervención terapéutica y las sesiones que conforman el programa de Entrenamiento.

Las intervenciones primarias son dentro de la dinámica de atención de cualquier problema lo más importante, por lo que esperamos que nuestra investigación sirva de estímulos a otras futuras investigaciones, donde el desarrollo de las habilidades de estudio, de Crecimiento y Progreso Social pasen a ser una prioridad en el proceso de formación de los estudiantes como uno de los puntales necesarios para el éxito académico y por consiguiente evitar la problemática del fracaso escolar. Además no sólo se capacita un estudiante para el éxito en su vida escolar, ya que se ha demostrado la aplicabilidad,

## **CAPITULO I**

### **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

## **1. ANTECEDENTES**

### **1.1. El Problema del Fracaso Académico en la Carrera de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía**

El ingresar a una carrera de nivel superior requiere de una serie de compromisos académicos y de responsabilidades, por consiguiente, es necesario que el estudiante tenga una serie de habilidades psíquicas, sociales y de técnicas de estudio que le permitan su autorrealización personal y profesional

Por años se ha observado el esfuerzo que realizan los jóvenes que ingresan en la Universidad para cumplir con todos los requisitos de las facultades de su interés, a fin de obtener su aceptación. No obstante, vemos que estas actitudes y esfuerzos realizados al inicio con el objetivo de lograr su matrícula cambian; es por eso, que el cumplimiento de los compromisos involucrados para su permanencia en dicha carrera resultan ser inadecuados para el logro de las diversas exigencias que requiere la educación superior

Una gran cantidad de estudiantes piensan o creen que “estudiar es sinónimo de leer y repetir, o de memorizar”(Torre Puente, 1996, p 7), observándose como consecuencia la alta frecuencia de deserción escolar, deambulación estudiantil y el aumento de la población con problemas de fracaso académico. Este elemento se convierte en uno de los principales factores que imposibilitan la permanencia y el egreso de una carrera en el tiempo contemplado en el plan de estudio dentro de una Facultad, fenómeno que es hoy día uno de los problemas académicos que por generaciones ha venido enfrentando la Universidad de Panamá, especialmente cuando este

comportamiento tiene repercusiones económicas, ya que si un estudiante debía terminar una carrera en cuatro años estará terminando en cinco o seis años, lo que significa un aumento del presupuesto

Este problema del fracaso académico aumenta en la Facultad de Economía a raíz de la implementación de una nueva carrera denominada Finanzas y Banca a partir de 1996, la cual se inicia con 100 estudiantes, quienes fueron seleccionados a partir del índice predictivo, que es el índice que está regido por el Reglamento de Ingreso de la universidad de Panamá. Para 1996-97 se determina en Junta de Facultad no hacer más selección de estudiantes, permitiendo así la entrada a todo estudiante que cumpla con los requisitos de índice predictivo igual o superior a 1.00 y un puntaje de 50 puntos o más en la Prueba de Conocimientos Generales (PCG); ya que se disponía del espacio y personal para su atención.

Tal circunstancia ha contribuido a que la población estudiantil se haya triplicado, por lo que hoy los salones son más numerosos, la biblioteca no tienen el espacio para la atención de los estudiantes, el espacio físico para nuevos salones se vea minimizado, los laboratorios de informática se ven en la necesidad de dividir el grupo y es indispensable mejorar las condiciones de éstos. Así también el número de profesores aumentó y al personal de Secretaría Administrativa se le demanda mayor número de atención con el mismo personal.

En este período, la Facultad enfrenta una deserción de aproximadamente 450 alumnos de primer año en el segundo semestre de 1997, producto de fracasos en las asignaturas que son requisitos para continuar como estudiante regular del plan, entre ellas Matemática, Introducción a la Economía y Contabilidad.

Esta dinámica del fracaso académico se observa en la carrera de Economía en las asignaturas de Introducción a la Economía, donde en 1997 se dio un 70% de fracaso, en 1998 un 61%, en Matemática en 1997 un 72.1%, y en 1998 un 78.9%, así como en Contabilidad en 1997, un 52.6 %, y en 1998 un 48.0%. En la escuela de Finanzas y Banca encontramos similares niveles de fracasos en Introducción a la Economía en 1997 se registró un 42.7%, y en 1998 un 48.5%, en Matemática, un 59.62% en 1997 y un 55.7% en 1998, así como en Contabilidad un 37.04% en 1997 y un 31.7% en 1998. Esta situación conduce a mantener elevada la población con problemas de índice académico, lo cual preocupa a la administración, al estamento docente, a los estudiantes, psicólogos y demás personal que en alguna manera atiende esta población. Este nivel de fracasos, permite posturas de crítica a la población estudiantil, considerándolos faltos de interés, irresponsables, incompetentes e inmaduros.

Para el mismo estudiante, este tipo de rendimiento representa una serie de contrariedades e igualmente para aquellos que ya vienen con experiencias de fracaso, esto significa un aumento de su nivel de frustración. Lo que es peor, la falta de intervenciones terapéuticas de nivel primario apropiadas para evitar el fracaso tanto en el nivel medio como en el nivel superior, ocasiona un desgaste del estudiante en un nuevo intento de ensayo y error, que en los niveles universitarios tiene un gran costo, dadas las reglas pertinentes al artículo 212, las cuales determinan la permanencia en dicha carrera.

Este problema del fracaso escolar está enmarcado en la transformación educativa que sufre la educación en América Latina en la denominada década perdida de los años ochenta, la cual tiene grandes impactos en la equidad y calidad de la educación en los años noventa donde “la educación regional llegó a un límite inaceptable en materia de los

bajos resultados –de nueve millones de alumnos que ingresan al primer año con seis o siete millones (42%) fracasan en el primer año, la repitencia promedio de 20 millones de estudiantes representa un costo de 2 5 millones de dólares” (Rivero,1996, p 11)

Esta situación es indicativa de los estereotipos inadecuados de funcionamiento de nuestros estudiantes frente al problema del fracaso, de allí que este fracaso se perciba como una situación normal, dando como consecuencia un pensamiento conformista, falta de compromiso, y de optimismo, distante de un sentido práctico y de valorización del tiempo y de falta de habilidades sociales para enfrentar dicho problema

Es así que los escenarios de estudios deberán enfrentar el reto de la tecnología y el sinnúmero de cambios que diariamente se suscitan productos de los grandes avances, por lo que compartimos con el autor la percepción de la problemática que deberá enfrentar el aprendizaje moderno al tratar de lograr ser integrado, ya que deberá ser diferente totalmente a la instrucción compulsiva actual, por lo que se fundamentará en un proceso de descubrimiento espontáneo del estudiante, independiente, con sentido de cooperación y caracterizado por un hiperaprendizaje, donde se logra la interconexión entre las experiencias, conocimientos, el cerebro y los medios audiovisuales (Rivero,1996)

En este sentido “el hombre moderno deberá enfrentar una situación que no ha existido en el pasado, esto es los constantes cambios en el mundo de la ciencia, la comunicación y las relaciones sociales, los cuales ocurren a tal velocidad, por lo que el conocimiento del pasado no es suficiente, siendo necesario manejar el proceso mediante el cual se adquieren los nuevos conocimientos y comprender los procesos de cambio” (Sahakian, 1996, p 557)

Estos desafíos de la educación para acercarnos al futuro sólo podrán ser posibles si la planificación de la educación para los jóvenes es abordada bajo la perspectiva de la necesidad de enfrentar con propiedad los problemas del presente, contemplando el paso del aprendizaje del pasado al aprendizaje del futuro (Rivero, 1996)

Tal necesidad conduce a plantear una educación que promueva la formación de un sujeto capaz de un compromiso inteligente, discriminativo, adaptativo y eficaz con un proceso de cambio, postulando el logro de estos objetivos en el mayor número de alumnos. Así la calidad de la educación involucra el mejoramiento continuo bajo una constante auto evaluación, autocrítica y desarrollo

Por ello es importante enriquecer la elaboración intelectual con investigaciones vinculadas a problemas que afectan o impiden la calidad de la formación educativa de nuestros estudiantes, sobre todo para un pueblo con perspectiva de desarrollo socioeconómico, especialmente donde la educación y el conocimiento son la ventaja competitiva de las naciones

## **1.2. Análisis Psicosocial del Fracaso Escolar**

Una escolaridad con un enfoque de aprendizaje predominantemente memorístico y con la visión de un estudiante que practica un rol pasivo en la búsqueda del conocimiento ha contribuido a una falta de adecuación en el paso de la enseñanza media a la educación superior, por lo que tales modelos inadecuados causan graves dificultades en los ajustes pertinentes para lograr las expectativas académicas del nivel superior

Existe también una serie de factores que influyen en el éxito en los estudios de nivel superior, dentro de ellos están la facilidad e interés para estudiar, el deseo personal y decisión de entrar a la Universidad y la capacidad de fijarse metas a corto y largo plazo (De Ketele, 1987 En. Torre Puente,1996) Así la falta de estos factores contribuirá al fracaso escolar en el nivel superior Esto conjuntamente a factores de orden familiar y social forman parte de los diversos enfoques sobre las causas del fracaso escolar

En este sentido, los diversos factores que intervienen o afectan el rendimiento escolar, por lo cual se les agrupa en bloques, dentro de ellos tenemos Las deficiencias psíquicas, sensoriales y motrices, débil adquisición de aprendizajes básicos (problema del lenguaje, y cálculo, razonamiento, atención, memoria, fluidez verbal, desorientación espacio -temporal), escaso dominio de técnicas de trabajo intelectual, hábitos de organización, de autodisciplina y estrategias de aprendizaje, asistencia irregular, ambiente familiar o social inadecuado, trastornos de la personalidad y de su conducta, mala alimentación y sueño insuficiente, entre otras (Nuevo,1998,p 17)

Otra de las causas del fracaso escolar es la falta de adecuación de los dominios logrados en la educación media y los exigidos en la carrera elegida, especialmente cuando hay un amplio nivel de exigencia en comparación con los logros anteriores. Tales vivencias afectan el nivel motivacional de los estudiantes, causando muchas veces la falta de interés por lograr superar tales dificultades En función de estas características de corte tradicional sobre el fracaso escolar existen problemas tradicionales que se han vinculado al fracaso escolar, dentro de ellas se señalan las deficiencias conductuales del alumno, los aspectos cognitivos del estudiante, el campo emocional que se explica en las



respuestas de ansiedad ante la tarea de estudiar y los elementos relacionados a la autoestima (Montero,1990 En Méndez et al, 1998)

Aunado a lo anterior, encontramos que otro factor incidente es el desconocimiento de las ramas y especialidades de la formación profesional (Hom y Sánchez, 1978 En Mojica, 2,000) Esto se observa en nuestra universidad cuando los estudiantes eligen una determinada carrera sin conocer el plan de estudios, las asignaturas fundamentales y sobre todo los grados de conocimientos mínimos que exige la carrera, lo que da como consecuencia el fracaso y por consiguiente la deambulación estudiantil Así este desconocimiento es otro de los factores relacionados al fracaso académico y al abandono escolar (Miquel,1980 En Méndez et al, 1998)

Investigaciones sobre la secuela del fracaso académico, señalan que éste depende de la situación y de la personalidad del estudiante, por lo cual puede ser positivos o negativos para su desempeño posterior, de forma que una historia marcada mayormente de fracaso constituye una mala preparación para enfrentarlo ( Clifford,1990-1991 En Woolfolk,1999) Aquí es muy importante la postura de los profesores, afirma Woolfolk, (1999), ya que la conducta de los profesores es una pista sobre la forma de enfrentar el fracaso, puesto que los profesores están llamados a ayudar al estudiante a realizar las conexiones entre la necesidad del esfuerzo y el avance, de forma que el estudiante aprenda a “fallar con éxito” Señala además que muy relacionado a este aspecto está el apoyo de los padres y de los profesores

Lastimosamente la mayoría de nuestros estudiantes enfrentan un sistema competitivo de evaluación y una total desatención del problema del fracaso de parte del profesorado, especialmente en el nivel superior donde se asume que los estudiantes son

poseedores de sistemas de autorregulación de su aprendizaje, ya que son adultos, sin considerar que la gran mayoría no lo poseen

### **1.3. Repercusiones Psicológicas del Fracaso Académico**

Muchos estudiantes después de enfrentar el fracaso tratan de encontrar una explicación, de allí que existan posturas al respecto, ellas son

a) El estudiante que generalmente tiene éxito, si llega a fallar (fracasa) suele hacer atribuciones internas y controlables a su fracaso (entendió mal la lección, o no se preparó lo suficiente, o carecía del conocimiento necesario) Estos estudiantes que se consideran capaces para aprender atribuyen su fracaso a su falta de esfuerzo o a conocimientos insuficientes, por lo que generalmente lo atribuyen a causas controlables, así en una próxima ocasión se concentraran en estrategias que le permiten lograr el éxito

b) Contrariamente cuando los estudiantes atribuyen su fracaso a causas estables e incontrolables hay una resignación al fracaso, se sienten deprimidos, desamparados y generalmente se sienten desmotivados. También se observa una apatía como una reacción lógica al fracaso, concentrándose un sentimiento de incompetencia y aumentando por consiguiente el deterioro de sus actitudes hacia el trabajo escolar (Woolfolk,1999) Así en “un mundo orientado hacia el éxito, el fracaso tiene consecuencias significativas para el bienestar de los adolescentes, no sólo en el centro de enseñanza, sino también en las demás facetas de su vida”(Herbert, 1998, p 177)

Cuando los estudiantes atribuyen las causas de su fracaso en forma estable es probable que disminuya la búsqueda de asistencia, ya que creen y perciben que nada ni

nadie podrá intervenir para ayudarles. Esta situación de fracaso puede originar alteraciones psicológicas en este estudiante apremiado por los niveles de frustración a los que se está enfrentando, de allí que se hable del desamparo aprendido, el cual parece ocasionar tres clases de déficit motivacionales, cognoscitivos y afectivos (Woolfolk 1999)

Estos estudiantes manifiestan desmotivación y renuencia al trabajo escolar, lo que causa pesimismo para enfrentar el aprendizaje, por lo que pierden las oportunidades para practicar y mejorar sus destrezas y habilidades, en consecuencia presentan deficiencias de carácter cognoscitivo. Así también pueden presentar problemas afectivos como depresión, ansiedad y apatía. Además, dichos estudiantes manifiestan falta de organización del tiempo en función de las áreas y contenidos temáticos de estudio, deficiencia en habilidades de atención en el aula de clases, de búsqueda de información, de trabajo en grupo, comunicación con los profesores y compañeros, de técnicas de lectura, de búsqueda de información y habilidades sociales, las cuales permiten la oportuna participación dentro del salón de clases, la toma de decisiones y del trabajo cooperativo.

También se observa falta de motivación hacia el estudio, lo que se manifiesta a través de comportamientos que reflejan la falta de constancia, perseverancia, creatividad y confianza en sí mismo para la culminación de las actividades requeridas en una educación de nivel superior. Martín, (1990 En Torre Puente, 1996) recuerda que es necesario que el diseño curricular abarque todos los campos del desarrollo humano y no sólo los exclusivamente intelectuales. Por lo que es importante considerar lo cognitivo, lo afectivo y lo social en un nuevo currículo; pero destaca sobre todo la necesidad de

contemplar los procedimientos, estrategias y técnicas que promuevan el mejoramiento de habilidades que promuevan el logro del aprendizaje

Dada la importancia del fracaso en el futuro del estudiante es importante ayudarlo a lograr interpretar el fallar (fracaso) con éxito, por lo que es necesario implementar programas de intervención primaria que contribuyan al logro de su sistema de autorregulación del aprendizaje y sobre todo de las habilidades que interfieren en esta percepción, entre ellas: desarrollo de la capacidad de análisis y síntesis, capacidad organizativa, automotivación al logro, técnicas de estudio, técnicas de lectura, habilidades sociales asertividad, autoestima, control de la agresividad y timidez y de pensamiento divergente, que contribuye al fomento de la creatividad.

## **2. Del Aprendizaje Tradicional a un Aprendizaje Significativo**

### **2.1. Aprendizaje Tradicional**

Durante décadas se ha postulado un aprendizaje donde mayormente los estudiantes son receptores pasivos del conocimiento, ya que generalmente el interés principal está en la búsqueda e incorporación de bloques de información, la cual posteriormente será evaluada mediante una serie de exámenes para posteriormente olvidar, este es uno de los esquemas predominantes que caracterizan una educación que se preocupa principalmente por desarrollar destrezas y automatismos, dejando de lado el propiciar evolución integral de los discentes Méndez (1998) afirmó que “en la mayoría de los países del mundo ha predominado, en los últimos cincuenta años, un enfoque

conductista de enseñanza”(p 4), durante el cual la esencia del acto educativo consistió en la utilización mayormente de la exposición verbal como la estrategia fundamental para transmitir verdades a los niños y jóvenes participantes en la acción educativa

Así dentro de esa concepción, los programas de estudio contienen las verdades fundamentales, en el caso de materias que requieran prácticas de laboratorios, que han sido definidas de antemano, por lo que el maestro o profesor estructura una lista de preguntas que los estudiantes deberán responder. Por ello se induce a observar aquello que ha sido considerado importante por él, sin concederle importancia a la motivación intrínseca o a la comprensión que el alumno pueda poseer de los contenidos

En los últimos cincuenta años, la educación ha estado predominantemente centrada en el profesor, donde el alumno es un mero receptor de la información y la conferencia es el prototipo de metodología utilizada. En este sistema educativo su preocupación mayor es la trasmisión del conocimiento, lo que contribuye a la formación de un hombre conformista, informado, pero en esencia un ser pasivo, propio de una educación bancaria (Freire, 1970)

Rivero (1996) señala que tales esquemas y estilos predominantemente centrados en el profesor, en los programas presenciales, en las disciplinas y en el pasado, deberán ser sustituidos”(p 36) por otros esquemas enriquecidos, mediante la participación de opciones interdisciplinarias y centradas en los requerimientos de los participantes, de forma que se contribuya al logro de dominios de habilidades de abstracción para lograr ordenar y dar sentido a la abundante información disponible, de forma que logre separar, interrelacionar las partes del conjunto, de elementos de análisis e investigación

para lograr diseñar o crear nuevos procedimientos y poder resolver o enfrentar las nuevas situaciones

## **2.2 Nuevo Enfoque del Proceso Enseñanza – Aprendizaje**

Así vemos que este siglo competitivo demanda esfuerzos de una continua adaptación y flexibilidad en las formas de enfrentar y resolver los problemas, donde el estudiante debe aprender que el proceso de cambio permite mayor flexibilidad, evitando por consecuencia la repetición de modelos viejos

Esta problemática ha originado nuevos enfoques del proceso de aprendizaje, dentro de los cuales sobresalen los trabajos en el campo de la cognición, especialmente el constructivismo. En este enfoque el aprendizaje es un proceso dinámico, por lo que el rol del discente “es de solucionador activo y constructivo de problemas de aprendizaje lo que actúa sobre la información relacionándola con el conocimiento que ya tiene, imponiendo así organización y significado a su experiencia” (Triones, 1996, p 155)

Esta concepción es realista toda vez que no existe una verdad absoluta, lo que conocemos no depende únicamente de nuestro nivel de madurez física y neurológica, sino también del ambiente social y cultural, lo que considera el momento histórico que nos toque vivir, de tal forma “que la esencia misma del constructivismo reside en el significado que para el alumno tiene un contenido propuesto, el comparar las nuevas experiencias con lo ya conocido y el poder resolver las diferencias entre lo conocido y lo nuevo” (Méndez, 1998, p 5)

El verdadero aprendizaje humano, es una construcción de cada alumno que hace al lograr modificar su estructura mental, alcanzando “un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración” (Flores,1996,p 235) Así el verdadero aprendizaje fomenta o contribuye al desarrollo de la persona

Bajo esta perspectiva el aprendizaje no se puede confundir con la mera acumulación de información, datos o experiencias, pues el estudiante parte de sus intereses y necesidades, logrando convertirse en protagonista y autoconstructor de sus procesos educativos, lo cual es una de las características de la escuela activa

En esta corriente constructivista sobresalen las valiosas aportaciones de investigadores como Piaget, especialmente cuando define las etapas por las cuales se logra construir las nociones, conceptos y operaciones lógico-formales (Piaget, 1971,1979 En Woolfolk,1999)

Para este investigador es fundamental en el acto educativo la búsqueda del significado Así las acciones o actividades que se consideren en el proceso de enseñanza - aprendizaje deberán tener sentido y estar insertas en un antecedente sociocultural, motivacional e intelectual de unos con otros, siendo esta búsqueda de significado una elaboración mental, en la cual debemos ser partícipes de su construcción En este sentido, el proceso de enseñanza aprendizaje evita los desperdicios de esfuerzos para los educadores como para los discentes en una formación formal, ya que ocurre en una atmósfera de reflexión y de interés continuo por la investigación

Es por ello que la enseñanza constructivista tiene como propósito facilitar y potenciar el desarrollo máximo interior del alumno, señalando una serie de características que son esenciales para lograr una acción constructivista, ellas son.

- “ Se apoya en la estructura conceptual de cada alumno, parte de las ideas y preconceptos que el alumno trae sobre el tema de la clase
- Prevé el cambio conceptual que se espera de la construcción activa del nuevo concepto y su repercusión en la estructura mental
- Confronta las ideas y preconceptos afines al tema de enseñanza, con el nuevo concepto científico que se enseña
- Aplica el nuevo concepto a situaciones concretas y lo relaciona con otros conceptos de la estructura cognitiva con el fin de ampliar su transferencia”

(Flores, 1996, p 238)

De esta manera, se logra el aprendizaje del discente cuando vincula o relaciona la información verbal con los acontecimientos adquiridos previamente dándole a la nueva y a la antigua información un significado especial, por lo que la meticulosidad del que aprende dependerá de dos cosas a) El grado de relación que existe entre los conocimientos anteriores y el material nuevo y b) De la naturaleza de la relación que existe o se establece entre la nueva relación y la vieja (Ausubel, 1968, En. Enciclopedia Océano, 1998)

En este sentido, el autor afirmó que el aprendizaje se puede mejorar al crear y utilizar marcos de referencias que estén organizados, debido al almacenamiento sistemático y lógico de la información Según él, la existencia en el pensamiento de una estructura pertinente mejora el aprendizaje y proporciona a la nueva información un significado potencialmente mayor

Ausubel (1968) consideró que para que el material sea significativo se requiere operar mentalmente sobre él, dándole significado, por ello al hablar de asimilación



coincide con Piaget, entendiéndola como un proceso por el cual las nuevas ideas se almacenan en estrecha relación con las ideas relacionadas y relevantes que están presentes en su estructura cognitiva. Así este proceso de asimilación contribuye al aprendizaje de tres maneras

- La nueva idea adquiere un significado adicional, haciendo posible que sea más fácil su recuperación. De allí que en la medida que la idea nueva se relaciona o se ponga en conexión con una idea bien estructurada adquiere más significado, dependiendo a su vez de los elementos afines de la estructura cognitiva.
- La asimilación también fomenta el aprendizaje al evitar que la nueva idea se pierda u olvide rápidamente, ya que las ideas relacionadas con ideas afines o ubicadas en un ambiente familiar disminuyen su probabilidad de ser olvidadas que aquellas que son almacenadas por separado.
- Protege del olvido a las nuevas ideas y ellas podrán ser recuperadas cuando sea necesario en forma fácil, ya que forman parte de un conocimiento bien estructurado (Ausubel, 1968, En Enciclopedia Océano, 1998)

Este aprendizaje significativo comprende “la adquisición de nuevos significados, involucrando la relación de las nuevas ideas de forma no arbitraria con lo que el alumno ya sabe. Así la relación es con algún aspecto existente y relevante en la estructura de conocimiento del alumno. De allí que el aprendizaje significativo requiere que el alumno haga notoria una disposición para relacionar en forma sustancial y no arbitraria el nuevo material con la estructura cognitiva que ya posee” (Ausubel, et al, 1961 p 48)

Esta forma de aprendizaje es base del enfoque de los trabajadores que tienen como reto poder insertarse en los diferentes contextos industriales y socioeconómicos

del siglo XXI, pues es requerido que posean el dominio de las habilidades de abstracción para poder ordenar y lograr dar sentido a la abundante información disponible, producto de los constantes avances tecnológicos. Ellos requieren poseer un pensamiento sistémico, el cual le va permitir separar e interrelacionar los elementos del conjunto, analizar dichos elementos e investigándolos cada vez, logrando experimentar y crear nuevos procedimientos. Así esta educación tendrá como fundamento para enfrentar y resolver problemas una continua adaptación y flexibilidad.

Compartiendo esta visión de la educación, Sahakian (1980) hizo énfasis en un aprendizaje experiencial, significativo, para el cual señala algunos principios que permiten el logro de este tipo de aprendizaje, entre los cuales están

- a) Los seres humanos son capaces de aprender, pues todos tenemos la curiosidad de conocer todo lo que nos rodea. Esta capacidad, deseos de aprender, de descubrir y de lograr ampliar los conocimientos y las experiencias se desarrolla en torno al deseo del alumno de aprender.
- b) Este aprendizaje significativo tiene lugar cuando el tema o contenido guarda relación con sus propósitos. De esta forma la persona aprende de forma significativa las cosas que percibe guardan relación con la conservación o con el realce de su propia persona.
- c) Cuando hay poco peligro para la persona, su vivencia externa es diferente y se facilita el aprendizaje. Esto implica que cuando el entorno es seguro, hay convencimiento de que no se corre peligro, el estudiante se siente libre para percibir los símbolos, en forma diferenciada, identifica significados de las

palabras y trata de establecer significados parciales e intentar agruparlos para lograr aumentar el aprendizaje

ch) El actuar confrontando problemas provoca una gran cantidad de aprendizaje significativo. Así en la medida que el alumno confronte las experiencias directas, ya sean sociales, éticas, laborales, prácticas y filosóficas con problemas a nivel personal y de investigación se facilita el aprendizaje

d) La participación responsable del alumno en su mismo aprendizaje facilita el aprendizaje. De allí que sea importante lograr que el alumno colabore en la búsqueda de sus fuentes de aprendizaje, viviendo cada una de sus elecciones. De esta forma se aumenta el aprendizaje significativo, lo cual no ocurre cuando mayormente el aprendizaje es pasivo

e) El aprendizaje por iniciativa propia, donde hay una implicación total de la personalidad del sujeto (sentimientos y aptitudes) contribuye a un aprendizaje más duradero. Este aprendizaje no es superficial, todo lo contrario es profundo y extenso, ya que se intenta ser creativo, Es así que el sujeto se enfrenta a su propio aprendizaje por lo que asume el compromiso de retenerlo

f) El aprendizaje creativo fluye en un ambiente que promueva la libertad, de allí que sea de vital importancia lograr que la autocrítica y la autoevaluación predominen básicamente sobre las evaluaciones externas de otras personas. Esta predominancia está relacionada con la independencia, la creatividad y autoconfianza. Es necesario para que se logre un aprendizaje cada vez más significativo promover oportunidades para que el alumno pueda formar sus

propios criterios, conozca sus errores, evalúe las consecuencias de sus decisiones y enfrente sus consecuencias

- g) Aprender el proceso por medio del cual se aprende promueve una apertura constante a la experiencia y a una incorporación personal en el proceso de cambio. Esto significa que la persona formada bajo esta perspectiva logrará enfrentar el cambio como algo central de su vida, siendo capaces de vivir y ajustarse a ellos. Así son conscientes de la necesidad de una continua búsqueda y apropiación del conocimiento, la cual no se detiene, sino que avanza con los nuevos paradigmas del conocimiento.

En esta concepción se requiere señalar las características que permiten potenciar un proceso de enseñanza aprendizaje constructivista. En el marco de este objetivo, Florez (1996) afirmó que las nuevas concepciones deben ser claras y distintas a las viejas y que deben promover insatisfacción en los preconceptos y prejuicios, además los nuevos conceptos deben mostrar su aplicabilidad en las situaciones reales, que generen nuevas y continuas preguntas, así como promover estudiantes que observen, comprendan, analicen y critiquen las causas que originaron sus nociones erróneas y sus prejuicios.

Bajo esta perspectiva se debe provocar un clima educativo que permita la libre expresión del alumno, sin coacciones y sin temor a equivocarse, haciendo al alumno participe de su proceso de enseñanza, por lo que deberá contribuir en la planeación de las actividades propias de su proceso educativo.

### **3. La necesidad de Nuevas Estrategias para el Aprendizaje Escolar**

#### **3.1 Nuevas Estrategias para el Aprendizaje Escolar**

La mayoría de los jóvenes han enfrentado en su educación primaria y secundaria un proceso de enseñanza con un enfoque tradicional, donde se da prioridad al logro de un aprendizaje acumulativo, por lo que poseen una serie de estrategias inadecuadas para las exigencias de una educación a nivel superior. En la actualidad la mayoría de los planes de estudio en los diferentes niveles educativos promueven aprendices altamente dependientes de la situación instruccional, con pocas herramientas cognitivas que les permitan enfrentar las nuevas situaciones de aprendizajes (Díaz, et al ,1998)

En este sentido, al explicar el aprendizaje y el rendimiento académico es necesario considerar tanto los componentes cognitivos como los motivacionales, de allí que las estrategias cognitivas y metacognitivas deban ir en forma asociada con la motivación e interés por las tareas y actividades académicas. Debido a esto es importante considerar que las habilidades aplicadas son más consistentes si se utilizan las estrategias apropiadas y específicas para cada una de las tareas, ya que las estrategias son herramientas del pensamiento, las cuales apropiadamente utilizadas pueden facilitar la adquisición, almacenamiento y aplicación de la información. El perfil de las habilidades y de las estrategias que un estudiante posea, permite lograr vislumbrar el estilo personal de aprendizaje (Álvarez, et al 1999)

Para el estudiante que enfrenta la educación superior con deficiencias en estas habilidades cognitivas y sociales que afectan su capacidad para aprender, le resulta

difícil romper con estos guiones de comportamientos o repertorios conductuales, ya que los viene aplicando por años, por ello se observa que no es eficaz en la planificación, autodirección y autoevaluación de sus operaciones mentales de reconocimiento, comprensión o aplicación necesarios para lograr un conocimiento, lo que involucra el saber qué y el saber cómo, lo que afecta consiguientemente su capacidad de aprender

Dicha dificultad o deficiencia se observa cuando logran terminar el semestre sin conocer su capacidad de memoria (conocimiento), desconocen las estrategias para facilitar el recuerdo y evitar el olvido de una información (autorregulación), no logran establecer metas para su estudio, por ello el tiempo no les alcanza para culminar sus trabajos, no organizan sus apuntes y sus materiales de estudio (planificación), no logran conformar un grupo de estudio, su nivel de participación y aporte en clases es bajo y hay insatisfacción en sus niveles de competencia social e integración a los grupos. Estas actividades afectan la efectividad de sus tareas académicas.

Con la finalidad de lograr determinar los problemas más frecuentes en el proceso de estudio, se han realizado varias investigaciones, dentro de ellas encontramos

- a) Las que plantean que el problema del proceso de estudio es la falta de conocimiento de las técnicas del trabajo universitario con que acceden los estudiantes a la educación superior (Díaz Allue, 1986 En. Torre Puente, 1996)
- b) Las que indican como factores claves del éxito en el paso de la educación media a la educación superior el interés por los estudios, el deseo personal de ingresar a la Universidad, la facilidad para estudiar y la capacidad de planificar objetivos a corto y largo plazo. Considerando como facilidad para estudiar a las aptitudes intelectuales adecuadas, el éxito académico anterior, a las bases de su capacidad y estilos cognitivos

(De Ketele, 1987, En Torre Puente,1996) Este autor señala que el éxito o fracaso en el estudio depende de la mayor o menor disponibilidad de estos factores

c) Las que señalan que el problemas del proceso de estudiar está en la alianza de la metacognición, la motivación y las habilidades cognitivas utilizadas para lograr el aprendizaje, por lo que se hace más evidente planificar estrategias que permitan mejorar los grados de eficacia en el estudio, con lo cual se espera se logre un buen desarrollo académico. Se necesita aprender a estudiar y esto requiere tiempo, instrucción directa, práctica continuada y retroalimentación correctiva. (Short, Weisberg- Benchel, 1989, En Torre Puente,1996)

De allí que uno de los objetivos de mayor valoración y de interés por lograr es enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, siendo por consiguiente capaces de aprender a aprender. Esto implica la capacidad para reflexionar en torno a la forma en que se aprende, logrando una percepción de su competencia y actuar en consecuencia, logrando autorregular el propio proceso de aprendizaje al utilizar estrategias flexibles y apropiadas, las cuales se transfieren y se adaptan a nuevas situaciones (Díaz, et al 1998). En relación con la utilización de estrategias metacognitivas (planificación) se observa que los estudiantes que las usan manifiestan una mejor y mayor variedad de tareas académicas que aquellos estudiantes que no la usan (McKeachie et al 1985, En Álvarez et al 1999)

Estas investigaciones con enfoques cognitivos y constructivistas sobre la importancia de las estrategias demuestran la importancia de comprender la naturaleza y función de éstas en procesos de aprender y como pueden ayudar a que los estudiantes obtengan resultados satisfactorios, aprendiendo a aprender para poder controlar sus

procesos de aprendizaje, dándose cuenta de lo que hacen, reconociendo las exigencias propias a cada tarea, respondiendo de forma consecuente al planificar y examinar sus propias ejecuciones, de forma tal que logran identificar sus aciertos y dificultades, enfrentándolos mediante la aplicación de estrategias apropiadas a cada situación, verificando a su vez lo asertivo de ellos mediante la observación y análisis de los resultados obtenidos, pudiendo en consecuencia arreglar o corregir sus errores

En este sentido, es importante la función del profesor en la promoción de una conciencia general sobre los procesos cognitivos, metacognitivos y motivacionales en los estudiantes, así como también en la capacidad de observación de los propios estudiantes de su forma de estudiar y en la promoción de un aprendizaje activo

Esta necesidad de promover estrategias de aprendizaje como parte inseparable del proceso de enseñanza requiere de la participación de un mediador a través de programas de intervención, los cuales promueven el mejoramiento de la forma de pensar y estudiar de los alumnos (Short et al 1989, En Torre Puente, 1996)

### **3.2. Estrategias de Aprendizajes**

Al referirnos a estrategias de aprendizaje nos referimos a un procedimiento o conjunto de pasos que un alumno de manera intencional adquiere y emplea para aprender significativamente y poder solucionar problemas y demandas académicas (Díaz, et al En Hernández, 1996) En este sentido el objetivo particular de una estrategia de aprendizaje es lograr impactar o afectar la forma o procedimiento en que se selecciona, adquiere, organiza o integra los nuevos conocimientos



Las estrategias son herramientas del pensamiento que contribuyen o pueden facilitar en el estudiante la adquisición, el almacenamiento y la aplicación de la información para la resolución de sus tareas, ellas son operaciones del pensamiento para enfrentar las tareas de aprendizaje (Álvarez, et al 1999) y ( Beltrán,1995) También implican que el aprendiz modifique su estado motivacional y afectivo, de manera que logre aprender con mayor eficacia los nuevos conocimientos, por lo podrá resolver los problemas enfrentados con mayor efectividad

Estas estrategias son utilizadas de manera voluntaria por el aprendiz cada vez que esté tratando de aprender, recordar o solucionar problemas de aprendizaje Dichas estrategias contribuyen a lograr que el aprendiz mantenga un estado mental propicio para el aprendizaje De allí que las estrategias de aprendizaje pueden favorecen la motivación y la concentración, reducir la ansiedad, dirigir y centrar la atención en la tarea, permitiendo también la organización del tiempo de estudio , de manera que se pueda aprender con mayor eficacia los contenidos curriculares o extracurriculares que enfrente (Dansereau,1983, En Díaz, et. al 1998)

Podemos señalar por consiguiente que dichas estrategias tienen impacto directo sobre la información que se ha de aprender, permitiendo un mejor nivel de funcionamiento en el nivel cognitivo del aprendiz Dado su valor e importancia en el proceso de aprendizaje, es necesario enseñarlas e incorporarlas cuando se desarrollan objetivos de aprendizaje (Álvarez, 1999)

### **3.2.1. Las habilidades cognitivas, su importancia en el logro de aprendizajes efectivos**

Dentro del proceso de atención a las diferencias individuales que se observan al momento de procesar y reconocer una información, los alumnos requieren de la puesta en práctica de una serie de capacidades, habilidades, estrategias, estilo de aprendizaje que manifiestan sus competencias personales. Al hablar de habilidades cognitivas nos referimos al conjunto de procesos que implican la capacidad de reconocimiento, comprensión y aplicación de un tema o unidad didáctica.

En la búsqueda por lograr demostrar su importancia se han realizado muchas investigaciones, dentro de ellas sobresalen el enfoque de la Modificabilidad Cognitiva, la cual hace énfasis en las fases del procesamiento de la información, por lo que se consideran la “adquisición (percepción, exploración y reconocimiento), la elaboración (activación, planificación y organización), puesta en práctica (autocontrol, expresión y aplicación)” (Álvarez, et al, 1999). Mediante estas técnicas se busca enriquecer el funcionamiento cognitivo, fomentar la motivación intrínseca, el pensamiento reflexivo y el aprendizaje constructivo.

Se han realizado investigaciones que muestran la importancia de estas habilidades cognitivas. Dichas investigaciones señalan que los alumnos que mejoran sus aspectos cognitivos y metacognitivos mediante programas especiales, aprenden más que los alumnos que recibieron una instrucción memorística (Sternber, et al, 1990, En Álvarez et al 1999). En este sentido los estudiantes deben ser pensadores eficientes, lo que significa la capacidad de pensar eficientemente, que es la capacidad de representar los

puntos débiles y sus puntos fuertes, por lo que se requiere de tres formas de pensamiento analítico- crítico, sintético –creativo y práctico- contextual, no obstante señalan además la importancia de los factores afectivoemocionales en el éxito de en las distintas tareas escolares (Sternberg, et al 1996, En Álvarez, et al , 1999)

Se ha demostrado también, la efectividad de las estrategias de aprendizaje cuando las mismas se utilizan en forma correcta Estas estrategias buscan proveer a el estudiantes de habilidades necesarias para el logro de un manejo cognitivo eficiente de los nuevos conocimientos que se requiere poseer (Díaz, et al ,1998)

Dentro de los aspectos metacognitivos, las investigaciones coinciden al señalar tres estrategias que posibilitan a los estudiantes a actuar metacognitivamente, ellas son

- a) Planificación (implica dedicación de tiempo y esfuerzo en el cumplimiento de los deberes o tareas, lo cual influye en el establecimiento de metas de estudio),
- b) Autodirección (capacidad de seguir un plan establecido previamente y comprobar si es eficaz, por lo que en este proceso el estudiante piensa y analiza si está cumpliendo los objetivos planificados y de acuerdo con la nueva información modifique de ser necesario el plan ) y c) Autoevaluación (como estrategia de autorregulación metacognitiva)

(Álvarez et al 1999)

Esta capacidad de actuar metacognitivamente se puede considerar como la capacidad de valorar nuestras propias actitudes y limitaciones frente a las demandas cognitivas de una tarea determinada o la capacidad de controlar y evaluar nuestro propio desempeño dentro de esa tarea, para así poder decidir si se sigue o no adelante con la tarea (Nickerson, et al, 1987, En Álvarez et al ,1999) Esta evaluación permite que el estudiante pueda evaluar las dificultades que le representa la tarea,

relacionándola con sus propias capacidades, determinando los niveles de eficacia de la estrategia utilizada, ello le permitirá aprender de su propio aprendizaje, al saber y reconocer qué le está funcionando y qué no, cuáles son sus dificultades; de forma que pueda planificar, regular y evaluar las situaciones futuras (Monereo, 1993, En Mojica 2000)

Se han realizado diversos intentos para clasificar dichas habilidades cognitivas, dentro de las cuales la clasificación que posee un sentido amplio, en función de todos los requerimientos que debe tener el aprendiz, a fin de poder realizar un estudio efectivo es la que considera nueve categorías de habilidades, ellas son habilidades de búsqueda de información, de asimilación y retención, de la información, organizativas, inventivas y creativas, analíticas, de toma de decisiones, de comunicación, sociales, metacognitivas y autorreguladas (Beltrán, 1987, En Díaz et al 1998)

Al referirse al aprendizaje autorregulado, el modelo McCombs plantea una estructura conformada por tres sistemas metacognitivo, afectivo y cognitivos, los interacciona entre sí, explicando el proceso de aprendizaje. Este sistema de autorregulación del aprendizaje indica un alto nivel de compromiso cognitivo del estudiante; el cual deberá utilizar todos los procesos estratégicos necesarios, los cuales están condicionados a sus propias percepciones de autoeficacia y autocontrol ante la situación de aprendizaje. (McCombs, 1988, En Álvarez et al 1999)

Este sistema metacognitivo interactúa con los sistemas cognitivos y afectivos, influyendo en las percepciones sobre las exigencias y requisitos de la tarea, generando expectativas de resultados de éxito o fracaso y de control en la eficacia, las cuales influyen y son base para mantener el interés y la motivación intrínseca para lograr

cumplir con la tarea. Así el estudiante en este sentido tiene sus percepciones de autoeficacia y autocontrol, por lo cual podrá autorregular su proceso de aprendizaje y motivación para aprender, ya que la motivación contribuye al mantenimiento de las ideas positivas sobre sí mismo y a las percepciones de autoeficacia y control personal, que son necesarias para poder cambiar las actitudes y orientaciones negativas que se puede tener sobre el aprendizaje.

Este modelo señala que cuando el estudiante realiza una actividad académica, realiza una serie de autoevaluaciones de sus capacidades y competencias para el logro del éxito en la tarea. Así, las percepciones que tiene de sí mismo afectarán la forma en que será enfrentada la tarea, de allí que estas percepciones serán un punto crítico para el estudiante, pues pueden afectar las expectativas de competencia y disminuir por consiguiente sus expectativas de éxito en la realización de la tarea.

Al observar que existen expectativas negativas sobre la tarea en los estudiantes se hace necesario realizar acciones que permitan cambiar estas percepciones y que generen reacciones positivas e interés por responder a las demandas de la tarea, de lo contrario el interés en responder a las demandas de la tarea será bajo.

Asumiendo que las percepciones y expectativas de los alumnos influyen en el interés y la motivación intrínseca se ponen en juego los procesos metacognitivos y cognitivos requeridos para lograr el control del proceso de aprendizaje, ellos son atención, codificación, recuperación, planificación, control de la ejecución, autoevaluación, y repetición. Es necesario aquí que el estudiante sea consciente y tenga conocimiento del grado de relevancia, costo y utilidad de las estrategias. El repertorio de

estrategias metacognitivas, cognitivas y afectivas permitirá al estudiante juzgar si posee las estrategias necesarias para el logro de tarea

Este ciclo de juicios y valoraciones que hacen los estudiantes tienen una influencia recíproca y proporcionan una retroalimentación a los sistemas metacognitivos, cognitivos y afectivos los cuales pueden influir en sus futuras percepciones y expectativas. Estas creencias sobre sí mismo y su competencia frente a las tareas pueden mediar el comportamiento y explicar cómo interactúa con el medio ambiente y la motivación continuada por tareas similares de aprendizaje. Así se observa que los procesos motivacionales y cognitivos operan de forma conjunta al momento en que el estudiante enfrenta una tarea o problema. Se busca lograr que los estudiantes piensen sobre su propio aprendizaje, reconociendo ¿cuál es el propósito de lo que va a estudiar?, ¿cuál estrategia deberá utilizar? y si ¿las posee o no?, y si con ellas podrá alcanzar los objetivos?

Otro de los constructos psicológicos cognitivo, que se relacionan con el proceso de aprendizaje es el de la metacognición; que implica la conciencia de los propios procesos mentales, los cuales son procesos de orden superior que se encargan de hacer y cómo hacer e implican como componente básico el reconocimiento del problema (pensar progresivamente), lo que conduce a la selección de estrategias, a la decisión de ordenarlas y al esfuerzo a realizar o invertir en la observación (Sternberg, 1982)

El pensar metacognitivamente es darse cuenta de lo que se está haciendo y ser capaz de someter los propios procesos mentales a un examen consciente, a fin de controlarlos eficazmente (Torre Puente, 1996). Ello requiere integrar una serie de procesos y habilidades que varían de un autor a otro, por lo que algunos destacan el

chequeo activo, la planificación, la observación, la verificación, la revisión, la evaluación y el pensamiento sobre el propio rendimiento cognitivo. Esta acción metacognitiva se caracteriza por la capacidad de uno mismo de reflexionar con respecto a lo que se propone aprender, las estrategias a utilizar y el análisis de la eficacia de las mismas.

La concepción metacognitiva contribuye a que los estudiantes se aparten de creencias personales y de su impacto sobre las expectativas, sentimientos, motivación y conducta, es así que la metacognición es considerada como una herramienta de autogobierno, lo cual contribuye al logro de mejores aprendizajes, de allí que sean importantes las intervenciones para la capacitación tanto del estudiante como de los maestros, ya que los maestros o profesores deben o requieren darse cuenta de su autogobierno y creatividad para comprobar su capacidad de potenciar estas habilidades en los alumnos (Mc Combs, 1988, En Álvarez, et al, 1999)

Para que se logre desarrollar la metacognición y la motivación en los estudiantes es necesario centrarse en

- Desarrollar la autoconciencia metacognitiva de los estudiantes y su predisposición para los procesos de pensamiento de orden superior, incluyendo la comprensión de la función del pensamiento y del yo como agente
- Incrementar la relevancia personal y la significatividad de los materiales instruccionales, de modo que se aproximen al pensamiento auténtico y a las expectativas de aprendizaje desde las perspectivas de los estudiantes
- Crear contextos instruccionales y de práctica que impliquen climas de apoyo socioemocional positivo, que presten atención a la relación social y a los

factores de interacción que operan recíprocamente para estudiantes y maestros (Mac Combs, et al ,1990, En Álvarez, et al ,1999)

El aprendizaje autorregulado implica la regulación de aspectos generales del aprendizaje académicos; ellos son

- El control activo de las distintas fuentes y estrategias que posee el estudiante tiempo disponible, contexto de estudio, ayudas de sus compañeros,
- Capacidad de mantener el control y de modificar las creencias motivacionales. expectativas de autoeficacia o las metas académicas, a fin de poder adaptarse a las diversas demandas a las que tiene que hacer frente De esta forma el estudiante aprenderá a controlar sus emociones y afectividad en una dirección adecuada, la cual promueva el logro del aprendizaje, y
- La autorregulación del acto de aprender, que implica tener el control sobre las diversas estrategias cognitivas (Pintrich, 1995, En Álvarez et al ,1999)

### **3.2.2. Las Habilidades Sociales; Relevancia en el proceso de aprendizaje significativo**

El ser humano enfrenta como parte inherente a su desarrollo social el aprendizaje de patrones complejos de comportamientos sociales, los cuales incluyen aspectos cognitivos afectivos, sociales y morales Este comportamiento lo va adquiriendo a través de su proceso de maduración y de aprendizaje dentro de la dinámica permanente de interacción o relaciones con el medio que lo rodea



El logro de la autonomía personal, que le permite su propia autoformación, su actuar y la comprensión de la interdependencia entre él y el grupo social del que forma parte. Este comportamiento social está conformado por una serie de habilidades sociales, dichas habilidades sociales son conductas aprendidas que las personas manifiestan en el proceso de sus situaciones interpersonales para lograr o mantener los objetivos deseados (Kelly, 1998)

Estas habilidades pueden ser consideradas como vías o rutas que utiliza el individuo con miras a alcanzar propósitos definidos y valorados como importantes dentro de su dinámica interpersonal, ya que le permiten establecer nuevas relaciones, lograr propósitos reforzantes o le permiten impedir que le bloqueen logros o reconocimiento a los que él tiene derecho

Dentro de este amplio espectro de habilidades sociales se incluyen conseguir citas, charlar cordialmente, iniciar conversaciones con gente nueva, mantener una conversación, formular peticiones y ser asertiva con sus pares sociales. Estas habilidades sociales utilizadas en el contexto interpersonal le sirven al estudiante para alcanzar objetivos deseados y reforzantes. En este sentido, ellas aumentan las oportunidades para que el individuo pueda expresar lo que piensa y siente, por lo que se equipa de una serie de procedimientos socialmente adecuados, con los cuales pueden expresar los sentimientos, desacuerdos y peticiones, de esta manera los demás vislumbrarán otro comportamiento para con él, más reforzante y razonable, contribuyendo a que sus propósitos se logren.

Desde un enfoque evolutivo, el logro de estas habilidades sociales forman parte del plano interpersonal, de allí que sea posible que en la etapa escolar el individuo

adquiera roles y jerarquice sus comportamientos, de acuerdo con las normas de convención y de regulación social (Bernard y Zegers, 1980, En Hidalgo et al 1998) Estas habilidades deberán ser aprobadas posteriormente en los otros contextos como en la universidad y posteriormente en el trabajo

Los factores ambientales, individuales y de la conducta de la persona sostienen el funcionamiento psicológico según el modelo del aprendizaje social. De allí que aprendemos conductas interpersonales a través de la observación de modelos significativos, es por ello que se requiere procesos importantes como percepción, atención, memoria, reproducción motora y factores motivacionales, los cuales involucran la participación de procesos complejos de abstracción y simbolización (Hidalgo, 1998)

Dentro de la teoría de inteligencia múltiple existen dos clases de inteligencias en la dinámica de las relaciones personales: a) La inteligencia intrapersonal, la cual le permite a la persona un mayor conocimiento y análisis de sus registros afectivos y sociales y b) La inteligencia interpersonal, la cual permite captar el sentido del lenguaje interpersonal (Garner, 1993)

Estas dos inteligencias se fusionan para dar origen al sentido del yo, postulando lo que él denomina inteligencia personal. Sin esta inteligencia no podríamos darle sentido a nuestras experiencias y a los sentimientos que se originan consiguientemente. Señala este autor que la cultura influye notablemente, por lo que esta inteligencia social es no solo cognitiva, sino también parte del repertorio intelectual del ser humano. En este sentido la conducta social se ve determinada por el contexto social, el cual comprende valores, normas y roles propios de la cultura.

De allí que sea importante adquirir habilidades cognitivas y destrezas conductuales organizadas en forma armoniosa, dirigidas al logro de metas interpersonales culturalmente aceptadas y mayormente conocidas como habilidades sociales. Cuando un estudiante tiene déficit notables de estas habilidades, encontrará difícil establecer las relaciones necesarias dentro de la dinámica escolar, lo que constituye un antecedente de fracaso en los intentos por alcanzar objetivos personales reforzantes, esto influye y da lugar a la formación de autoevaluaciones negativas persistentes.

Esta serie de interacciones sociales infructuosas pueden influir en cogniciones orientadas al fracaso y a la ansiedad anticipada al enfrentamiento de la situación. Estas orientaciones al fracaso y a la ansiedad originan un comportamiento más deteriorado de las habilidades sociales, lo cual influirá en los intentos para enfrentar situaciones problemáticas, ya que probablemente preferirá evitarlos o renunciar a los objetivos propuestos o deseados, pero inalcanzables por el concepto de falta de competitividad y adecuación social (Maichenbaum y Cameron, 1999, En Kelly 1998).

Así, la adecuación y competencia se ve determinada por las interacciones permanentes del sistema interpersonal, logrando adaptarse a las diversas tareas y funciones del individuo y demás roles sociales que cada uno debemos cumplir en la vida (Hidalgo et al, 1999). De esta manera, se observa que raramente los seres humanos pueden escapar de los efectos de las relaciones sociales e interpersonales (familia, escuela, trabajo, o en actividades con los pares sociales). En la medida en que dichas relaciones sean positivas en cualesquiera de los ámbitos indicados provocan un sentimiento de felicidad y desarrollo de mayor eficacia en las tareas.

Contrariamente, una baja concepción de competencia en las relaciones puede generar fracaso en el trabajo, la familia o los estudios

### **3.2.3 Modelos de Aprendizaje de las Habilidades Sociales**

En la comprensión y explicación de las habilidades sociales en el ámbito de la Psicología se distinguen dos corrientes teóricas la Psicología Clínica y la Psicología Social. Así también en el interés de definir y enfatizar los aspectos que constituyen las habilidades sociales encontramos diferentes modelos, entre ellos están

#### **3.2.3.1. Modelo de Aprendizaje Social:**

Este modelo señala que las habilidades sociales se aprenden a través de experiencias interpersonales directas y se modifican por las consecuencias sociales, así el refuerzo social ocupa un valor informativo y de incentivo en las subsecuentes conductas sociales, por lo que la retroalimentación que se recibe es el comportamiento de otros como consecuencia de la conducta emitida. Todos estos aprendizajes y experiencias generan expectativas de autoeficacia e implican la concepción a respecto a sí mismo de ser capaces para enfrentar una determinada situación. Así la persona decide si se involucra, se mantiene o se esforzará por tolerar la frustración (Hidalgo, 1999)

Dentro de este modelo, se contempla el enfoque del Aprendizaje Social Cognitivo. Aquí la conducta es mediada por factores cognitivos, como lo son expectativas, atribuciones, creencias, mecanismos de procesamiento de información, de

resolución de problemas y es por ello que en este modelo se enfatiza el entrenamiento de éstos factores

### **3.2.3.2 Modelo Cognitivo**

Las habilidades sociales en este modelo son definidas como la habilidad para organizar cogniciones y conductas de manera integrada, dirigiéndolas hacia metas interpersonales o sociales, las cuales sean culturalmente aceptadas por el grupo o ámbito en el que se manifiesta la conducta (Ladd y Mize ,1983, En Hidalgo et al , 1999)

En este modelo, el funcionamiento social efectivo requiere conocer tres cosas

a) La meta apropiada o requerida en la interacción social, b) Las estrategias apropiadas o adecuadas para alcanzar el objetivo, y c) El contexto o ámbito en donde la estrategia específica puede ser aplicada de forma apropiada

Según este modelo, no basta con conocer la conducta, sino que se requiere implementarla, de allí la importancia de los factores intervinientes en la comunicación y su relación con las normas culturales, valores y metas que influyen o determinan el que una persona se comporte de manera determinada

Dichas actividades se desarrollan y son mediadas por procesos cognitivos internos, llamados habilidades sociocognitivas En este grupo se consideran habilidades de resolución de problemas interpersonales, el estilo de atribuciones de relación de causalidad de hechos y de la intencionalidad de la conducta de los demás (Kaplan, 1983 En Hidalgo et al , 1999)

### **3.2.3.3. Modelo de Percepción Social:**

En este modelo, las habilidades sociales implican el hecho de poder leer el ambiente social, de poder determinar las normas, entender los mensajes abiertos o encubiertos dentro del proceso de interacción con otro, percibiendo las emociones e intenciones del interlocutor, es lo que se conoce como percepción social

Dentro de este modelo, se destacan los procesos de selectividad de la información que realiza la persona en la interacción social y la posterior traducción que ella hace de la información (Argyle, 1978, En Hidalgo et al 1999) Esto hace referencia a ciertos comportamientos (gestos, sonrisas, entre otros) que reciben una retroalimentación adecuada en el marco de la interacción social

Este modelo trata de explicar la inhabilidad social, atribuyéndose dicha inhabilidad del individuo a fallas en el proceso de discriminación de los comportamientos sociales adecuados o en determinadas situaciones. Se requiere no sólo de conocer la respuesta, sino también de cuándo hacerla o emitirla

De igual manera señala que existe dificultad para lograr interpretar o identificar los estímulos interpersonales no verbales y bajos niveles de asertividad (Mormson y Bellack, 1981 En Hidalgo Et al , 1998)

## **4. Importancia de las Habilidades Sociales en el Ajuste Psicológico:**

La interacción satisfactoria de un individuo con otros contribuirá a que éste reciba retroalimentaciones positivas y, por consiguiente, calificará positivamente su yo

(Sullivan, 1953, En Kelly, 1998) Contrariamente las relaciones con personas significativas basadas en retroalimentaciones negativas conducen a la ansiedad, frustración, autoevaluación distorsionada y regresivas. De esta forma los constructos como el autoconcepto o autoestima se ven afectados por ello, ya que están determinados por estas relaciones interpersonales (Kelly, 1998). Este tipo de relación provoca un desajuste y puede provocar posteriormente perturbaciones en el funcionamiento social del individuo (Adler, 1931, En Kelly 1998).

En el enfoque del modelo de déficit de habilidades sociales, dicho déficit está relacionado con la falta de repertorio conductual y/o uso de respuestas inadecuadas, lo que conduce al concepto errático de competencia social para el logro de los objetivos y metas propuestos.

En este sentido el modelo de inhibición mediatizada plantea que los diversos procesos cognitivos, expectativas y creencias irracionales, autovaloraciones inhibitorias y negativas influyen en las autoexigencias y estándares perfeccionistas inadecuados. Para cambiar es necesario una reestructuración cognitiva, la que implica modificación de los autoesquemas cognitivos (Kelly, 1998).

En el modelo de funcionamiento social, el buen funcionamiento es un prerrequisito para un buen ajuste psicológico, ya que contribuye a mantener una serie de habilidades e interacciones interpersonales positivas como repertorio o competencia social, que da la sensación de valor personal y de poder expresar sus creencias y opiniones a los otros en forma asertiva.

Así, la autoevaluación que un alumno se haga sobre su repertorio conductual utilizado para el logro de los objetivos, le permitirá una autovaloración positiva y la

consecución de sus objetivos significativos le hará sentirse competente y por consiguiente las interacciones con sus iguales serán satisfactorias y a lo largo de la gama de situaciones en su trabajo escolar. Estas autoevaluaciones positivas, autoestima y confianza en sí mismo, constituyen un buen repertorio de habilidades sociales que influirán notoriamente en la consecución de sus objetivos.

Contrariamente, cuando existe un déficit en estas habilidades existe una serie de dificultades para establecer relaciones asertivas que conduzcan al logro de los objetivos, por lo que puede existir la tendencia al aislamiento o evitar las interacciones, ya que las continuas repeticiones de fracasos, en diversos intentos, hacen que la autovaloración sea de incompetencia, etiquetándose cognitivamente a sí mismo como socialmente torpe, falta de éxito, poco deseable y poco atractivo.

Esta situación puede conducir al desarrollo de cogniciones orientados al fracaso, y a fomentar una ansiedad social de manera anticipada, conduciendo posteriormente a un mayor deterioro de las habilidades sociales (Kelly, 1998).

Bajo estos enfoques se observa que hay múltiples factores que influyen en la comprensión de las habilidades sociales, entre ellos cognitivos, motores y autonómicos y sociales.

En este sentido, existen investigaciones que explican que los problemas de la autoestima, adecuación social y rendimiento académico de los jóvenes investigados están relacionados con los déficit en las habilidades sociales (Porteons, 1979, En Kelly 1998).



#### **4.1. Consecuencias o Repercusiones de los Déficit en las Habilidades Sociales:**

Las habilidades sociales interfieren en las experiencias interpersonales. Estas experiencias interpersonales pueden tener en la vida de las personas consecuencias inmediatas y mediatas. Estas pueden ser autoevaluadas en sus diferentes aspectos motores, cognitivos y afectivos. Estos aspectos son evaluados a través del comportamiento de forma más significativa, más que por su aspecto cognitivo (personal) o afectivo (lo que siente).

Las consecuencias de las interacciones extinguen o refuerzan la conducta emitida. Toda esta información se procesa de acuerdo con las estructuras cognitivas, los valores personales y los niveles de exigencia. De esta forma, cuando una persona posee déficit interpersonal, éste puede provocar a producir consecuencias como:

- Autoevaluaciones pobres y distorsionadas
- Niveles de exigencias muy elevados y perfeccionista en la conducta social afectiva
- Errores en el proceso perceptivo de los aspectos negativos o dificultades de una situación
- Percepción parcializada de la realidad, dejando de considerar aspectos que forman parte del contexto y que afectan el comportamiento
- Procesos de atribución inapropiados, originando definiciones de causa e intención de una conducta distorsionada
- Atribuciones de fracaso estable, conduciendo a la depresión y baja autoestima

La continuidad de estas deficiencias o inhabilidades interpersonales a largo plazo pueden afectar el funcionamiento psicológico del individuo, estos aspectos pueden ser inhibiciones sociales, aislamiento, ansiedad, inseguridad y baja autoestima (Hidalgo et al,1999) Otras de las consecuencias observadas son un rendimiento académico inferior, falta de comunicaciones afectivas, expresión de sentimientos positivos o negativos, dificultades en la resolución de conflictos y negociaciones e inapropiados niveles de calidad de vida

Es importante destacar la relación que existe entre la conducta social y la salud mental, ya que en las investigaciones realizadas sobre disturbios patológicos se ha observado la relación entre ellos y la pobre o falta de competencia o habilidades sociales en el funcionamiento adulto Dentro de estos trastornos se pueden señalar ansiedad social, depresión, timidez, problemas de agresión y conducta delictual Esta deficiencia de habilidades sociales puede propiciar desórdenes esquizofrénicos (Kazdin,1975, En Hidalgo,1999)

Existe una serie de características que son manifiestas en función de las habilidades sociales que los individuos poseen, las cuales permiten distinguir entre una persona con habilidades sociales y las que no las posee, ya sea en los niveles cognitivos o conductuales

Dentro de estas características se pueden anotar en el nivel conductual contenido de asertividad, expresiones gestuales (mano y variación de postura), utilización de elementos paralingüísticos (mirada, acento y variación de tono de voz, volumen de la voz), tiempo de respuesta, riqueza de vocabulario, capacidad de realizar preguntas,

afectividad en las respuestas, utilización de verbalizaciones positivas, altos niveles de interacción en la vida real y un mayor número de amigos

En el nivel cognitivo se encuentran expectativas precisas sobre el comportamiento de otros y consecuencias positivas, utilización de verbalizaciones positivas, múltiples perspectivas al enfrentar un problema, niveles más elevados de tolerancia de conflictos, manejo de un conocimiento asertivo, mayor confianza en sí mismo, por lo que confían más en sus patrones internos que en sus patrones externos

Dada la importancia que estas características, es necesario que los jóvenes participen en entrenamientos, los deberán estar sustentados en los siguientes principios

- Las relaciones interpersonales son importantes como se ha demostrado anteriormente en el desarrollo y funcionamiento psicológico
- Las disfunciones y perturbaciones psicológicas pueden ser originadas por deficiencias de armonía interpersonal
- En la diversidad de los encuentros sociales que deben enfrentar existen estrategias y estilos interpersonales más adaptativos que otros ante la misma situación
- Los estilos y estrategias interpersonales se pueden especificar y enseñarse a través de programas de intervención psicoeducativas
- En la medida que los sujetos aprendan nuevos estilos y estrategias mejoran su competencia en las situaciones específicas

De manera general, se observa la necesidad e importancia de desarrollar entrenamientos en habilidades sociales, ya que se establece la relación que existe

entre las habilidades sociales y una adecuada salud mental, dado que estas habilidades sociales afectan la dinámica familiar, escolar, laboral y social del individuo

## **5. El Auto concepto: Implicaciones en el Proceso de Aprendizaje**

### **5.1. Definición y Componentes del Autoconcepto**

El conjunto de percepciones que el alumno mantiene sobre sí mismo se forma a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente en el cual influyen notoriamente los refuerzos, las retroalimentaciones y las atribuciones. Todas estas percepciones conforman un perfil, el cual es estructura del autoconocimiento o autoesquemas. Este autoesquema es utilizado por el estudiante para reconocer e interpretar la información que recibe del medio social inmediato. De allí que a mayor información con significado, más elaborados serán sus autoesquemas.

El autoconcepto es una organización cognitiva-afectiva que influye en el comportamiento y que a su vez estos aspectos definen las actitudes, por ello el autoconcepto posee componentes cognitivo, afectivo y conductual (Burns, 1979, En González, 1996)

#### **5.1.1. Componente Cognitivo**

El componente cognitivo del autoconcepto representa la idea, opinión, creencias, percepción, procesamiento de esa información sobre su identidad, de la propia

personalidad y sobre su conducta. De allí que determina el modo en que se organiza, se codifica y se usa la información que nos llega de otras personas sobre nosotros mismos. De esta forma, el autoconcepto ocupa un lugar privilegiado en cuanto al origen, crecimiento y proceso de consolidación de la autoestima (González, 1996)

El autoconcepto implica tres grandes áreas

- **Cómo el individuo se ve a sí mismo en cuanto a aspecto físico (imagen de sí mismo), identidad social (desarrollo del yo en el proceso interactivo con otros), atributos personales (son los aspectos internos de uno mismo: intelectuales, actitudinales, gustos, preferencias y valores),**
- **Cómo le gustaría verse a sí mismo (Su yo ideal). Dentro de éste se destacan los siguientes enfoques:**
  - a) **La imagen conocida, la que aspira alcanzar, según lo que cree es capaz de alcanzar. Se tiene una percepción de lo que es, lo que ha sido y de lo que él practica para el logro de objetivos y propósitos),**
  - b) **La imagen idealizada. Es la imagen de lo que quisiéramos lograr, pero que es difícil de conseguir, pero que nos gusta contemplar y**
  - c) **La imagen moral. Es lo que queremos ser, cómo creemos que debe ser.**
- **Cómo se muestra a los otros. Implica la imagen que intentamos presentar, aunque no responda a la visión que tenemos de nosotros. Hay tres motivos por los que los individuos tenemos esas actuaciones: primeramente para proteger y mejorar nuestra autoestima, segundo con el fin de conseguir metas, fines y valores y por último para sentirnos aceptados en el contexto social en el que estamos interesados a pertenecer (Rosember, 1979, En González, 1996)**

### **5.1.2. El Componente Afectivo:**

Implica la valoración que hacemos de nuestras propias cualidades, es decir, conlleva a la valoración de lo positivo o negativo, en la cual intervienen la sensibilidad y emotividad ante los valores y contravalores que encontramos en nosotros. Este concepto es de gran valor para todo ser humano, ya que agrupa los afectos, sentimientos y evaluaciones que nos describen Coopersmith (1967) lo define como autoestima, en tanto que para Rosenberg (1973) es la actitud positiva y negativa

La autoestima está relacionada con un buen ajuste personal y de autoaceptación González (1996) De allí que existen varias investigaciones que afirman que los sentimientos altos de autoeficacia académica aumentan el esfuerzo en el logro del aprendizaje, por lo que se enfrentan mejor a las diferentes dificultades que se le presenten al buscar las alternativas y estrategias necesarias para el logro de las metas

### **5.1.3. Componente Conductual**

Este componente implica la autoformación dirigida hacia el propio yo, en la búsqueda de la consideración y reconocimiento por parte de los otros y lleva a la práctica un comportamiento consecuente y coherente, es por ello que el autoconcepto regula y dirige la conducta ( Bandura (1989), Brown y Smart (1991), En González, 1996)

Para Hilgard et al (1979) el autoconcepto es el compuesto de ideas, sentimientos y actitudes que la gente posee sobre sí mismo. Por su parte Woolfolk (1999) expresa que en términos de Piaget se considera como un esquema tentativo de nosotros mismos, el

cual organiza las impresiones, los sentimientos y las actitudes que tenemos sobre nosotros mismos, aunque este esquema no es permanente, unificado e inmutable, ya que pueden cambiar de una situación a otra y ante las fases de nuestra vida. Es pues el autococepto una estructura cognoscitiva (creencias de quién soy) y la autoestima una reacción afectiva (evaluación de quién es uno).

En la perspectiva educativa, el autoconcepto está compuesto por muchos conceptos independientes, aunque de forma ocasional se relacionan: autoconcepto general, no académico- académico español y académico matemático.

## **5.2. Formación del Autoconcepto**

Es necesario señalar que el autoconcepto no es innato, sino que se construye y define. Evoluciona por las constantes autoevaluaciones y se define a lo largo del desarrollo con las diversas experiencias que se tienen en el entorno particular, escolar familiar, así a la vez es también producto de los logros y fracasos vivenciados (González, 1996).

Al respecto, Woolfolk (1999) señala que en la formación del autoconcepto son importantes las comparaciones sociales, los juicios verbales y no verbales de personas significativas y la comparación de sus propios criterios con los criterios de sus compañeros. Posteriormente este autoconcepto en la etapa adolescente y de adulto establece una vinculación entre el sentimiento de autovalía, la apariencia física y la aceptación social, por lo que esta etapa o época puede ser difícil para los estudiantes, ya que la retroalimentación o evaluaciones que hacen las otras personas contribuyen a que

vea reflejada su imagen, los padres, familiares, profesores y amigos son de gran importancia para el desarrollo de su autoconcepto (autoestima), pues constituyen un medio para medir el autoprogreso, validar la competencia y muestran que hay otras personas se interesen por él

Otros de los factores que influyen en la formación del autoconcepto son los éxitos y fracasos. Realmente lo significativo es la interpretación que hace la persona sobre el éxito y el fracaso, lo cual depende grandemente de las creencias y de los valores que ella tenga, así también de sus aspiraciones. De esta manera, lo que el individuo cree que es capaz de hacer, condiciona la capacidad. Esta posición de alcanzar nuestro sentido consciente de lo que somos y de lo queremos llegar a ser, es denominado como tendencia a la autorrealización. Ejemplo: si pensamos que somos inteligentes nos esforzaremos por cumplir esta imagen. (Roger, 1961, En: Morris, 1997)

Así el autoconcepto positivo conduce al desarrollo de una persona capaz y plena, donde se autodirige y decide lo que ha de hacer, asumiendo todas las responsabilidades del caso, son por consiguiente abiertos al cambio y seguros de sí mismos.

Existen otros aspectos que influyen en la formación del autoconcepto, uno de ellos es la comparación social, de allí que los grupos de referencia desempeñen un papel importante, ya que el sujeto se compara a sí mismo con otras personas de su propio ambiente. En el factor educativo, estas comparaciones sociales son bien importantes en la formación del autoconcepto, ya que depende en la mayoría de las veces de las comparaciones que el estudiante haga sobre su rendimiento escolar. Es por ello que tienen gran valor de grupos de referencia, así como el beneficio para el sentido de su competencia personal.



Según Coleman, (1983) el hecho de realizar comparaciones limitadas a un solo grupo no favorece y no resulta positivo para el estudiante. Dicha situación es vivenciada de manera específica en la secundaria, ya que es el momento que se le atribuye gran importancia a las notas escolares, beneficiándose los que tienen un desempeño de alta capacidad.

Las atribuciones acerca de la conducta es el último elemento que contribuye a la formación del autoconcepto, es decir el hecho de que seamos dueños de los éxitos y de los fracasos, conduce a una alta autoestima. Esta interpretación de control de sí mismo (atribuciones) influye en las expectativas, los afectos y motivaciones del sujeto.

Dada la importancia del autoconcepto, es saludable desarrollar factores que enriquecen el autoesquema, entre ellos se pueden señalar competencia, libertad, respeto, afecto, control y éxito. Así para lograr el éxito es necesario controlar las directrices, las cuales son: a) Facilitar al niño (persona) una perspectiva optimista, b) Señale al niño, se caminos aptos o apropiados para el éxito y c) Permita que los niños jóvenes asuman su responsabilidad (González, 1996). Este autor afirma que los psicólogos cognitivos consideran que el desarrollo del autoconcepto conlleva a cambios cualitativos y cuantitativos en la propia estructura cognitiva de la persona.

Es bien importante contemplar el valor de proveer al individuo de ambientes que propicien oportunidades de interactuar con otras personas que tengan significados, intereses y habilidades semejantes a los de él y que vean, postulen y actúen positivamente para contribuir al desarrollo de autoesquemas positivos, lo que fomentará un adecuado autoconcepto y, por consiguiente, será poseedor de una buena autoestima.

### **5.3. El Autoconcepto, Relevancia en el Estado Motivacional**

La activación de los autoesquemas como eje central de la dinámica del estado motivacional del alumno, influye en la imagen de sí mismo y conduce a consecuencias cognitivas y afectivas, es por ello que existe relación entre el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje (Garcia y Pentrich, 1994)

Este autoconcepto que el alumno tenga de sí mismo, tiene efectos motivacionales positivos y óptimos, así cuando dichos esquemas son positivos propician una expectativa de autoeficacia dentro del desarrollo académico, contrariamente si son negativos se tenderá a evitar las tareas, por su sentido de falta de competencia

En la medida en que el estudiante utilice como eje de referencia autoesquemas positivos, podrá regular su motivación intrínseca hacia el aprendizaje, implicando altos niveles de esfuerzo, originando como consecuencia la utilización de estrategias cognitivas y de regulación de aprendizaje positivos, provocando altos grados de significatividad de su aprendizaje

Por lo contrario, la utilización de un autoesquema de autoengrandecimiento, conduce a que el alumno pierda la motivación intrínseca por las tareas escolares, conduce a que él utilice mínimamente estrategias propias de un procesamiento profundo y de un aprendizaje autorregulado, por lo que tienden a utilizar estrategias memorísticas y repetitivas que conducen a un uso mínimo de esfuerzo, tiempo y por consiguiente aprendizaje con mínimos significado (Álvarez, et al , 1999)

Dadas estas características, es de gran importancia promover la concepción de autoconceptos positivos Esta cualidad es propia de alumnos metacognitivamente

maduros y capaces de autorregular su proceso de aprendizaje. Este estudiante, por consiguiente, asume la responsabilidad de su comportamiento, ya sea de éxito o de fracaso, por lo que busca continuamente la oportunidad de mejorar y crecer en competencia, no así los que asumen un patrón atribucional en defensa de su autoconcepto, ya que no logran autorregular de forma adecuada su conducta de aprendizaje y por ello cuando enfrentan un fracaso, no lo atribuyen a la falta de estrategias o de esfuerzos por mejorar su competencia o su capacidad de autorregulación, sino que creen que el fracaso se debe a causas externas que están fuera de control, lo que explica la ausencia de un intento de mayor esfuerzo para enfrentar el fracaso, pues siguen concibiendo que son buenos estudiantes

Bandura, (1986) señala que el autoconcepto que tiene el estudiante regula las conductas a través del proceso de autoevaluación y es por ello que hay un índice elevado de relación entre su autoconcepto y su rendimiento o logros académicos (Álvarez, et al, 1999)

Así, si el alumno tiene confianza en sus capacidades, tendrá expectativas de auto eficacia y se hará consciente de su compromiso y responsabilidad en logro de los objetivos de aprendizaje, lo que contribuye a desarrollar de forma equitativa los componentes cognitivos, motivacionales y del autoconcepto, el cual comprende las dimensiones de autoestima, relación social y autoconcepto académico

Dadas estas aportaciones sobre el proceso de aprendizaje somos de la opinión que es necesario considerar dentro de la dinámica de las dificultades de aprendizaje no solamente las estrategias cognitivas, sino también a los factores motivacionales y afectivos, ya que si un estudiante ha vivenciado el fracaso de forma regular, tiende a

tener pobres expectativas de su capacidad de logro, lo que se observa en su falta de persistencia en sus tareas escolares y una baja autoestima

El continuo enfrentamiento de esta situación origina o genera como consecuencia una tendencia de pensamiento y sensación en el estudiante de incapacidad, ansiedad, desequilibrio emocional y desmotivación, lo que los expertos de aprendizaje llaman a este fenómeno estado de desamparo (Álvarez et al , 1999) Estos estudiantes con sentido de desamparo, como se ha explicado anteriormente, tenderán a mostrarse desmotivados y renuentes a trabajar Así se observa un pesimismo respecto al aprendizaje, el estudiante no aprovecha las oportunidades para practicar y mejorar sus destrezas y habilidades, presentando entonces déficit cognoscitivo De esta manera, presentan tendencias a los problemas afectivos (depresión, apatía y ansiedad)

Estos señalamientos son de gran importancia al momento en que el estudiante busca explicar su fracaso, ya que en la medida en que lo atribuye a situaciones internas y controlables, realizará un proceso de autorregulación y lo superará en forma efectiva, así sentirá la sensación de control y sentido de autodeterminación Este reto implica que se debe ser capaz de asumir una tarea, de perseverar en ella, desarrollarla y resolver cualquier contratiempo que se produce en la dinámica de este proceso

En este sentido, la motivación implica entonces el empleo de la energía en una dirección específica y para un fin específico En la perspectiva de la inteligencia emocional, significa utilizar nuestro sistema emocional para catalizar todo el proceso y mantenerlo en marcha, para lo cual utiliza cuatro fuentes, ellas son nosotros mismos, la comprensión de nuestros amigos, compañeros y amigos, un mentor emocional, nuestro ambiente y entorno El uso de éstas fuentes de motivación vararán de un individuo a

otro, pero los elementos serán comunes a todos. Dichos elementos son optimismo, confianza, tenacidad, entusiasmo y resistencia (Weisinger, 1998)

Así, un estudiante que hace uso de dichas fuentes como la confianza, tendrá certeza de que tiene la capacidad para realizar la tarea, con el optimismo, su esperanza será de que el resultado será positivo, con la tenacidad, mantendrá centrada su energía en el logro de la tarea, con el entusiasmo disfrutará del proceso de la tarea, y su resistencia permitirá iniciar o empezar otra vez de cero cuando no logre el objetivo esperado

Contrariamente, cuando en el enfoque de la tarea pondera la falta de control o causas inestables, se resignan al fracaso, se deprimen y se desmotivan. Esta situación es estresante y hace sentir al estudiante aislado, frustrado, deprimido, asustado, ansioso, lo cual influye en un bajo nivel de autoestima, sentimiento es de incompetencia y aumento del deterioro de sus actitudes positivas hacia el trabajo escolar, disminuyendo su motivación por aprender

## **6. El Autoestima: Concepto Operacional del Autoconcepto**

Existen varias razones que conducen a analizar científicamente la autoestima, especialmente cuando se reflexiona sobre qué piensa la persona de sí mismo y cómo se evalúa como conciencia de las condiciones sociales que enfrenta, lo cual es manifiesto en el comportamiento del individuo. Se considera que la autoestima está surgiendo como uno de los indicadores sociales importante y clave en los análisis actuales referentes al crecimiento y progreso social de un individuo (Wells – Mrwell, 1976, En Mruk, 1998)

Los estudios científicos han demostrado la relación entre la autoestima y la salud psicológica. Así también señalan la correlación entre la autoestima y el buen funcionamiento personal, el cual implica un adecuado y positivo ajuste personal a la edad, a la vejez y a la autonomía (Wells – Peterson, 1989, En MruK, 1998). Inversamente, su carencia se relaciona con fenómenos negativos como lo son las enfermedades mentales tales como depresión, trastornos de personalidad, angustia psicológica y relaciones turtuosas (Skager y Kerth, 1989, En Meuk, 1998).

Así también se correlaciona con la formación de un autoconcepto de incapacidad, que conducirá a afrontar tareas parecidas o similares con convicciones de fracaso, contribuyendo al reforzamiento de un bajo concepto de sí mismo. Además enfrentará las experiencias futuras con sentimientos de inseguridad, sea cual sea la tarea, ya que se considera incapaz de lograrla y rendirá menos de lo que realmente puede por sus propias capacidades.

Todo esto conduce a que su espíritu de iniciativa sea mínimo para el desarrollo de sus posibilidades, por lo que no logra afirmarse, pues le hará falta voluntad y el ejercicio requerido para lograr el dominio de sí mismo, en la búsqueda de su plena autorrealización y por consiguiente del desarrollo de su potencialidad (Duravia, 1999).

De acuerdo con los señalamientos anteriores, la autoestima se ha constituido en un elemento relevante e indispensable en las ciencias sociales, por lo que es considerada como la clave para diferenciar la conducta anormal de la normal. Además, en el contexto científico contemporáneo el concepto o constructo de la autoestima es defendido por reconocidos investigadores como Bernard, et al (1989), Markus y Wurf, (1987) y Wylie, (1974).

Desde la perspectiva sociológica, se señala la relación entre ella y los problemas sociales. En la actualidad, se relaciona con los principales problemas sociales como lo son el embarazo adolescente, la delincuencia, el abuso de sustancias y el fracaso escolar (Mruk, 1998), el cual es motivo de nuestra investigación.

La autoestima está relacionada “con la conciencia de nuestra eficacia, la cual implica confianza en nuestros procesos de razonamiento, comprensión, elección, decisión y de regular la acción” (Branden, 1999, p 13)

### **6.1. ¿Qué es la Autoestima?**

Un juicio de valores importante y decisivo en el desarrollo psicológico y en la motivación de todo ser humano es la estima que se siente por uno mismo, lo cual implica la disposición de considerarse a uno mismo como alguien competente para enfrentarse a los desafíos de la vida y ser merecedor de felicidad (Branden, 1999)

De acuerdo a Carrión (1999) es “la valoración y aprecio que tenemos de nosotros mismos por las cualidades y circunstancias que nos reconocemos”( p 13). La autoestima conforma parte de nuestras actitudes, y “una actitud es una organización más o menos estable o duradera de las creencias, opiniones y conocimientos (componente cognoscitivo), dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto definido, (componente emocional evaluativo) que orienta a quien la posee a actuar o comportarse en relación con dichos objetos de manera consistente y coherente (componente conductual)” (Aragón et al, 1999 p 17)

De allí que se defina la autoestima como “la organización relativamente estable y duradera de creencias, opiniones, percepciones, conocimientos y valoraciones que cada cual tiene sobre sí mismo, cargada de afectos, sentimientos y emociones, también sobre sí mismos, que orienta o dirige nuestra conducta de manera consistente y coherente” (Aragón et al ,1999,p 19)

Es, pues, la autoestima “el conjunto de creencias (limitantes o desarrolladas) y valores (virtuosos o viciosos) que el sujeto tiene acerca de quién es, de sus capacidades, habilidades, recursos y potencialidades, pasadas, presentes y futuras que le han conducido hasta donde está y que le llevarán hasta donde cree que pueda llegar” (Carrión, 1999, p 15)

Ampliando el concepto de la autoestima, Branden, (1999) la define como “disposición a considerarse uno mismo como alguien competente para enfrentarse a los desafíos básicos de la vida y ser merecedores de la felicidad”. (p 54) No implica simplemente una idea o sentimiento, es una fuerza motriz que genera la motivación que inspira nuestro comportamiento. Esta estima nos lleva también a “autorreconocer nuestras limitaciones, capacidades y a sentirnos valiosos, de allí que podamos apreciar nuestra vida y también podamos asumir la responsabilidad dentro del entorno en que vivimos, a fin de crear las condiciones óptimas de felicidad.” (Carrión, 1999,p 15) Esto nos conduce a sentirnos valiosos y eficientes

Todas estas definiciones tienden a señalar aspectos asociados con el factor cognitivo y el afectivo, en “el primero se debe implicar los procesos de autoconciencia y juicio, y en el segundo incluye una reacción emocional motivacional ” (Mruk,1998, p 31)



## **6.2. Componentes de la Autoestima**

La autoestima incluye conocimientos, valoraciones, emociones y acciones que influyen en nuestra forma de ser, estar y hacer, de allí que lo que pensamos, llegamos a sentir, queremos y hacemos se vea influenciado por ella (Aragón et al , 1999) Es así que la autoestima posee dos componentes el autorrespeto y la autoeficacia

La autoeficacia es en la confianza en la eficacia que posee nuestra mente sobre la capacidad para pensar, y el autorrespeto, es la conciencia de que el éxito, logros, satisfacción y la felicidad pertenecen a algo bueno y que es natural para nosotros De allí que tenga componentes cognitivos (cómo se ve usted mismo), evaluativos (cómo se evalúa usted mismo), y emocionales (cómo se siente consigo mismo) (Branden,1999)

Debido a que la autoestima es una actitud que está integrada por tres componentes. cognitivo, afectivo/evaluativo y conductual y que dichos componentes siempre están unidos y se relacionan entre sí, es por lo que es importante para comprender el discurso de nuestro pensamiento en la mente (Cortés,1999)

En el interés de maximizar la comprensión de los componentes de la autoestima, se hace necesario explicar las agrupaciones de procesos que se dan en ellos

### **6.2.1. Componente Cognoscitivo**

Este componente está integrado por procesos como el autoconocimiento, autoconcepto, autocomprensión, autoimagen y autopercepción y hace referencia a la representación mental que se tiene sobre uno mismo, lo que implica el conocimiento, la

opinión, creencias y percepciones que se posee sobre uno mismo. Esto conducirá a un mayor autoconocimiento y autocomprensión, lo cual influye en su aprecio y su valor personal.

### **6.2.2. Componente afectivo/emocional y evaluativo**

Este componente se conforma por los procesos de autoaprecio, autovaloración, autoevaluación y autoaceptación y hace referencia a los sentimientos, emociones, evaluaciones, aceptación o rechazo que el individuo tiene sobre sí mismo, el cual implica “el proceso de evaluarnos, apreciarnos o valorarnos y de los sentimientos que surgen al respecto” (Cortés , 1999,p 23). Este proceso sigue diciendo se orienta en extremos como lo son bueno – malo, aceptable – rechazado, justo – injusto, agradable – desagradable, y otros más. Así también el comportamiento del individuo se ve orientado por la forma en que se percibe, piensa de sí mismo, evalúa su ser y quehacer y vive sus emociones y sentimientos. Dicha orientación debe darse de manera congruente y coherente con tales percepciones, pensamientos, evaluaciones y sentimientos (Cortés,1999).

### **6.2.3. Componente Conductual**

El componente conductual es considerado como un elemento activo e instigador de comportamientos o conductas coherentes con los conocimientos y afectos que se tengan sobre sí mismo. Es por ello que se habla aquí de procesos como autodirección,

autonomía, responsabilidad e independencia, como términos que actúan para dominar este componente. Así el comportamiento constituye la manera de identificar el nivel de autoestima que tiene una persona, por ello una persona con elevada autoestima, actúa de forma independiente, de manera autónoma, dirigiéndose a sí mismo y por consiguiente asume la responsabilidad de tomar sus propias decisiones en relación sus objetivos y metas personales (Cortés,1999)

De esta manera, alcanzaremos un mejor grado de autenticidad y realidad, ya que “hemos de trascender, reclamando en nosotros mismos la certeza de que somos competentes para vivir, compartir, desarrollarnos interna y externamente, en definitiva alcanzar la plenitud personal ”(Carrión,1999, p 14)

Estos componentes que integran la autoestima, conllevan a una disposición para actuar, si es alta, el individuo tiene conciencia de los hechos los trata con respeto, y es una persona con autorresponsabilidad. Se requiere por ello estar sostenida sobre la realidad y ser construida a lo largo del tiempo. De esta forma, de ningún modo puede ser la autoestima un optimismo temporal o una euforia pasajera. Así es necesario ser capaz de afrontar y aceptar los problemas pertinentes de la autoestima en forma realista, con lo que se crea la posibilidad para el cambio y el crecimiento personal. Por lo tanto, esta forma de responder a la realidad propicia la visión profunda que se tiene de sí mismo, lo cual es ventajoso, pues permite juicios menos distorsionados y con mayor grado de confianza intelectual (Branden, 1999)

Desde la perspectiva cognitiva experiencial, la autoestima es definida como una necesidad humana básica y por consiguiente ocupa un rol central en nuestras vidas como

una fuerza motivacional Al respecto se considera que la autoestima es una necesidad básica y merecida de amor para todos los individuos ( Epstein, 1985, En Mruk,1998) Dicho pensamiento se basa en la idea cognitiva sobre la información lograda a través de la experiencia, la organización (formación de conceptos), la representación (sistema de jerarquía) y el proceso evaluativo

Así con el tiempo cada individuo desarrolla un mapa cognitivo de quién es él en relación con los otros, ya que este significado se obtiene de la vida que ha vivenciado a través de sus propias capacidades, experiencias, familia, cultura entre otras Esto permite lograr obtener ideas y creencias, que proporcionan un marco de comprensión, a través del cual se perciben y se entienden las vivencias pasadas, presentes y futuras

Este marco de comprensión posee un valor práctico, ya que es prescriptivo, pues ayuda a sobrevivir y a crecer, influyendo por consiguiente en la motivación y conducta De esta manera, contribuye a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas para la vida, con lo cual se mantiene un equilibrio favorable para asimilar los datos y hechos de la realidad dentro de un sistema conceptual estable y coherente, y por consiguiente se podrán mantener relaciones favorables con los demás (Epstein, 1985; En Mruk ,1998)

Los anteriores planteamientos consideran la autoestima como 1)Un fenómeno que evoluciona, 2) Que hay varios tipos de autoestima, 3) Ella es un factor motivador de la conducta, 4) Existe relación entre la autoestima y la salud o enfermedad mental y 5) Los autoesquemas de competencia influyen en los enfoques y expectativas de logro, los objetivos y metas propuestos, de lo cual no escapa el proceso de aprendizaje

### **6.3. La necesidad de la Autoestima: Relación o importancia en el contexto del rendimiento Académico- Escolar**

Diferentes investigaciones señalan la existencia de relación entre la imagen que el alumno tiene de sí mismo y su aplicación de forma específica dentro de la dinámica del aprendizaje y el logro de la resolución de los trabajos y asignaciones escolares. Así también se puede confirmar la relación de manera significativa entre el autoconcepto y autoestima del estudiante y la escogencia y utilización de una determinada estrategia de aprendizaje (Álvarez et al , 1999). Por consiguiente, la habilidad para identificar una meta y para lograr una expectativa personal requiere y demuestra un cierto grado de competencia en la vida ( White,1963, En Mruk,1998 )

En acuerdo con este planteamiento, Murk, (1998) afirmó que “existen pruebas razonables (y sistemáticas) que confirman la existencia de un vínculo entre la autoestima alta y múltiples características deseables de personalidad” (p 83) De esta manera él mantiene puntos de vista positivos sobre la capacidad, competencia y merecimiento propios, que le ayudan a enfocar la vida de forma más espontánea y fácil, lo que influye en la efectividad para el manejo de las diferentes tareas y retos que presente la vida.

En este sentido, el disponer de creencias positivas sobre uno mismo y de las habilidades, contribuirá a una mejor adaptación, diferentemente de aquellos que no las posean. De igual manera, esto permite ser más independiente, autodirigido y autónomo, por lo que se es más capaz de enfrentar las presiones, defendiendo sus derechos y opiniones, lo que conduce a ser apropiadamente asertivo (Bendner, et al ,1989 , Coopersmith,1967, Pope et al 1988, Rosenberg,1963,En Mruk, 1998)

Existen evidencias de que los estudiantes con autoestima alta utilizan estrategias sofisticadas, por lo que logran mejores resultados en las tareas, son menos rígidos en sus comportamientos y utilizan técnicas más elaborativas, (profundas) en su dinámica de estudio. Por otro lado, los que poseen una autoestima baja utilizan estrategias de aprendizaje repetitivas (superficiales). Así los estudiantes con una buena autoestima son más elaborativos que los que disponen de un nivel bajo (Dean, 1997 y Schmeck y Meir, 1984, En Álvarez, et al, 1999)

Esta influencia e importancia es explicada por Carrión, (1999) cuando señala que la autoestima posee un componente denominado eficacia personal, que implica confianza en el funcionamiento correcto de los procesos mentales, involucrando estos procesos la capacidad de análisis, comprensión, secuenciación, aprendizaje, elección y decisión. Esta capacidad se relaciona con la capacidad de creer y confiar en uno mismo, por lo que se incrementa la autonomía, hay una mayor seguridad en las propias percepciones y habilidades que predisponen al individuo al logro de resultados favorables en el manejo de problemas, retos y oportunidades diarias (Mruk, 1998)

Así, el nivel de autoestima tiene consecuencias y por ello está relacionado con el éxito, ya que ella señala o traza el camino del éxito con mucha más facilidad y con mayores probabilidades de triunfo. Es así que el ser poseedor de una saludable autoestima esté relacionado con una serie de procesos como racionalidad, el uso de realismo y la intuición, la creatividad, la independencia, la flexibilidad, la capacidad para realizar cambios y ser capaces de admitir y corregir errores, ya que usa la benevolencia y la operatividad (Branden, 1999). Por ello, se requiere de la utilización de tres cualidades humanas fundamentales para todo ser, ellas son sinceridad, valor y prudencia.

De allí que un estudiante deberá reconocer tanto sus valores como defectos, evitando las exaltaciones, las cuales son producto de pasiones o emociones como el orgullo, vanidad, envidia y baja apreciación, fruto del miedo, pereza y negligencia. Además debe afrontar con valor, la realidad de las exigencias del trabajo requerido, reconociendo el esfuerzo que deberá hacer para lograr hacerlo con éxito. Así, de encontrarse con limitaciones, ponerse manos a la obra para cambiar, a fin de buscar el logro de la meta en forma prudente, y precisa.

La autoestima, entonces, implica el conocimiento profundo, lo que conduce a la identificación de cualidades, virtudes y destrezas, aceptándolas, valorándolas e incrementándolas, sintiéndose feliz por disponer de ellas. Igualmente reconocer seriamente y con humildad las limitaciones y carencias que nos conforman y consecuentemente tratar de superarlas (Cortés, et al, 1999).

Así el estudiante que posee una sana autoestima no tiende a convertir las pequeñas dificultades en grandes problemas, a ser fácilmente una persona que se le pueda desequilibrar, no es muy susceptible ni excesivamente sensible, ni tiende a ponerse a la defensiva, por lo que muestra un adecuado manejo de las emociones, logrando utilizarlas de manera inteligente, haciéndolas trabajar para sí mismo en forma intencional, con el fin de guiar su comportamiento y lograr mejores resultados. Es así que hará uso de lo que se conoce como inteligencia emocional (Weisinger, 1998).

La aplicación de esta inteligencia emocional es un instrumento eficaz para resolver problemas, perseverar en una tarea hasta completarla y enfrentar los distintos retos que se presentan y que puedan afectar el éxito. Así, se hará evidente la utilización

de esta inteligencia en las dimensiones intrapersonal (ayudándonos a nosotros mismos) e interpersonal (ayudando a los demás)

De allí que sea de gran importancia promover en las escuelas experiencias e interacciones en el aula que conduzcan al desarrollo de la autoestima, por ello las investigaciones realizadas en el estado de Nuevo León, México, en las cuales los jóvenes de las escuelas secundarias fueron beneficiados con programas enfocados a la calidad total de la Organización Escuela, cuyas herramientas básicas eran una serie de conceptos fundamentales, como excelencia, autoestima, círculos de calidad, liderazgo, valores, trabajo en equipo, como una vía continua de superación dentro de las aulas escolares, promoviendo el rompimiento del paradigma concepto educativo como una acción informativa por una educación formativa

En este sentido, el proyecto abarcó talleres para todos los estamentos que conforman el círculo de calidad docentes – administrativos – directivos y padres Este programa de sensibilización COBAT se inició en 1995 y 1996, apoyado por el Instituto de Calidad de Tamaulipas

Dentro de los resultados observados en el nivel de funcionamiento de los participantes, se encontró un alto sentido de pertenencia personal, sentido de desarrollo pleno, satisfacción y seguridad en el éxito de las distintas acciones o proyectos futuros, manteniendo un alto grado de excelencia, conscientes de que en las medidas de sus cambios personales se conduce a una verdadera realización por lo que se asume la responsabilidad que ella conlleva, manteniendo un elevado grado de servicio, competencia, responsabilidad, capacidad de darnos y de desarrollarnos durante toda



nuestra vida, logrando un sentido profundo de autorrealización o desarrollo personal (Carrión,1999)

Es en esta medida, que surge la necesidad, ampliamente sustentada, de contribuir y promover dentro de la dinámica escolar un educador que actúe como mediador, siendo artífice de la orientación y guía de la actividad constructivista de los estudiantes, que promueve la estructuración personal de sus alumnos, a fin de que ellos logren tomar conciencia y comprendan qué hacen y por qué lo hacen y tomen conciencia de todos los procesos que se ponen en marcha al abordar sus aprendizajes, promoviendo que asuman la responsabilidad en ellos, sean conscientes de sus capacidades o habilidades, de su sentido de competencia y valía, de sus posibilidades y limitaciones para enfrentarlos, las cuales son producto de la información que poseen como parte de sus autopercepciones y su identidad, lo cual ejercerá una influencia determinante en su capacidad de ser una persona cada vez más responsable, segura de sí misma y autónoma, lo que en conjunto tendrá un papel determinante en su comportamiento y rendimiento

## **7. El comportamiento Asertivo. Importancia en la Dinámica Personal y Escolar.**

### **7.1. Concepto e Importancia de la Asertividad**

Dentro de la estructura del autoconcepto, la dimensión social, es una variable importante, ya que implica el aprendizaje de la capacidad de relacionarse con otras personas con habilidad, siendo esta experiencia una forma de mejorar la opinión que se

tiene de sí mismo. Por ello, la capacidad de comprender el punto de vista de los demás constituye un elemento básico en la dinámica de las relaciones interpersonales, en las distintas dimensiones de interacción del alumno.

En las investigaciones de las últimas décadas se le ha dado una gran relevancia e importancia a la asertividad, considerándola como una habilidad requerida para un funcionamiento interpersonal efectivo (Hidalgo, et al, 1999).

El que una interacción resulte satisfactoria, dependerá de que en ella la persona sienta que ha sido valorada y respetada. Esta satisfacción dependerá de habilidades para responder apropiadamente y correctamente en las distintas intervenciones, y que están relacionadas con las convenciones o esquemas mentales que nos hagan sentir bien con nosotros mismos (Castaner, 1998).

Así la capacidad de expresar pensamientos, sentimientos, ideas, opiniones, creencias a los demás en forma efectiva y cómoda se denomina asertividad. En este sentido la habilidad de defender los propios derechos y de expresar las opiniones es la que se ha denominado como ser apropiadamente asertivo, lo que forma parte de la dinámica de una persona con elevada autoestima (Rosember, 1965, Pope, et al, 1988, En. Mruk, 1998).

La asertividad puede ser conceptualizada como un subconjunto de las habilidades conductuales sociales, que funcionan para lograr maximizar la probabilidad de obtener ciertos objetivos sociales.

Dentro de la asertividad se distinguen dos áreas, una que incluye la capacidad de oposición y la otra, que es la capacidad de dar afectos (Riso, 1988, En Hidalgo, 1999).

Así la capacidad de oposición o decir no, abarca la expresión de desacuerdos, hacer y recibir críticas, defender sus derechos y poder expresar los sentimientos negativos

El área de los afectos implica dar y recibir elogios y poder expresar sentimientos positivos en general. A las personas que son poseedoras de estas habilidades se les llama personas asertivas, en tanto que aquellas que presentan algún problema en la forma de relacionarse se les señala como faltos de asertividad, en este sentido la no asertividad puede verse reflejada en comportamientos de personas consideradas como tímidas, prestas a sentirse pisoteadas y no respetadas. También en el sentido contrario observamos este déficit en las personas agresivas, que agrede a los otros y no considera las necesidades de ellos.

Es así que la asertividad sea definida como la “capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular y sin manipular a los demás” (Castañer, 1998, p 21). De allí que ser asertivo significa dejar que los demás sepan lo que se siente y se piensa, de una forma que no les ofenda, pero que al mismo tiempo permita la expresión. Así también reconocer y respetar los sentimientos, opiniones y deseos de los demás, sin imponerse y sin permitir a su vez que se aprovechen de uno. Esto conduce a intentar aplicar valores como la honradez, la justicia y la sinceridad (Michelson, et al, 1997).

Es por ello que la asertividad implica dos cosas

- 1) Hacerse valer por lo que uno es, en este sentido la persona no teme expresar lo que piensa y no modifica sus sentimientos para agradar a la otra persona. No teme a las reacciones ajenas, ya que no se siente débil e insegura, lo cual cuando ocurre en forma contraria implica una falta de respeto por uno mismo.

y, por consiguiente, un comportamiento no sincero, dando a otros una imagen que no corresponde a la verdad

- 2) El respeto por los demás y sus derechos, en este sentido la persona dice a los otros lo que piensa, lo que siente y desea. Esto contribuye a que esa persona sea más realista, más auténtica, verdadera y a reconocer que hay otras personas que pueden tener otros puntos diferentes y aceptar estas diferencias como algo que enriquece las relaciones interpersonales. Así cuando no decimos a los otros lo que se piensa los estamos engañando (Duravía, 1999)

En la medida en que se haga ejercicio de la asertividad, se llega a ser una persona segura y autónoma, así como también se logra superar la dependencia y la inseguridad

## **7.2. Tipos de Comportamientos Asertivos**

### **7.2.1. Comportamiento Asertivo de Rechazo**

Es necesario aprender a discriminar las situaciones donde este comportamiento es apropiado. De esta manera se actúa cuando ante la demanda de una petición o se está tratando de bloquear o interponerse en logro del objetivo o de una meta. También es necesario discriminar situaciones en las que es apropiada la asertividad de rechazo de otros, ya que dicho rechazo queda fuera de contexto y de esta forma se logra poder discriminar el riesgo social (Hidalgo, 1999)

En este tipo de comportamiento es necesario guardar el principio fundamental de hacer valer los propios derechos y de respetar el de los demás

### **7.2.2. Comportamiento Asertivo de Alabanza**

Se considera que la habilidad de alabar a otros de forma cálida, sincera y amistosa puede ser una destreza interpersonal poderosa y por consiguiente, hacer que esta persona sea un compañero agradable para interactuar. Por ello, la expresión de sentimientos positivos como el aprecio, alabanza y agrado pueden facilitar las relaciones interpersonales (Kelly, 1982 En Hidalgo, 1999)

El poseer esta habilidad es fundamental para el desarrollo de las habilidades de comunicación verbal o no verbal. La deficiencia de esta habilidad se debe a factores cognitivos, relacionados a ciertos riesgos sociales que la persona tiende a evitar, ya que piensa que los otros no le van a creer o pensarán que la hace con otros intereses

### **7.2.3. Comportamiento Asertivo de Petición**

En la búsqueda de lograr satisfacer una necesidad es que ocurre la petición. Esta petición puede constituirse en un medio para lograr un objetivo (lograr una información, pedir algo que no se tiene o de que se cambie la posición). Esta forma de comportamiento ocurre con el objetivo de facilitar el logro de una necesidad o de lograr una meta

Dentro de estos tipos de comportamientos asertivos y no asertivos se observa una serie de características. En este sentido, es importante aclarar, que al hablar de comportamiento desde la perspectiva cognitiva conductual implica el conjunto de comportamientos, emociones, pensamientos, que los individuos poseen ante la situación que enfrenta (Castañer,1999). En cada forma de comportamiento, señala la autora existen tres patrones: comportamiento externo, patrones de pensamiento, sentimientos y emociones. Además se observan componentes no verbales de la comunicación asertiva (mirada, expresión facial, postura corporal, gestos), componentes paralingüísticos (volumen de la voz, tono, fluidez del habla, claridad y velocidad del lenguaje) y componentes verbales (duración del habla, retroalimentación y preguntas).

### **7.3. Importancia de la Asertividad dentro de la Dinámica Escolar**

La asertividad como habilidad social favorece la concepción de las competencias interpersonales, las cuales deben ser endañadas de forma sistemática, utilizando para ello técnicas y principios de aprendizaje, ya que se relacionan con la salud mental del individuo. En este sentido es importante enseñarla, ya que significa la forma como nos comportamos y queda manifiesto al estar junto a otros (Michelson,1997).

El aprendizaje de estas habilidades sociales contribuye a facilitar la adaptación y prevención de futuros déficit. Este abordaje preventivo capacita a los jóvenes para la complejidad de las interacciones humanas, lo que desarrolla un repertorio social válido, el cual se verá reflejado en las múltiples interacciones, ya sea con los profesores, compañeros de clase y miembros de la familia, las cuales serán mejores cada día.

En la medida en que este alumno sea poseedor de esta capacidad podrá hacer cumplidos, compartir sentimientos, resolver conflictos, expresar quejas, solicitar cambios en el comportamiento de los otros, defender sus derechos, rechazar peticiones irracionales, solicitar favores, congeniar con el sexo opuesto y poder establecer una adecuada dinámica de comunicación con un adulto

El promover el aprendizaje de la habilidad social de asertividad, significa aumentar la capacidad o talento aprendido, para ser cada vez mejor en las distintas interacciones, al ser capaz de lograr realizar una precisa autoobservación, con lo cual se puede llegar a ser un alumno seguro y autónomo en el proceso de autorregulación de su proceso de aprendizaje. Esto se logra ya que conoce su derechos y los defiende, respeta también los derechos de los demás, por lo que logra contribuir en forma clara, precisa y oportuna el logro de los objetivos propuestos

En este sentido, el uso de un lenguaje asertivo o dentro de la dinámica interpersonal está asociado a la utilización de la inteligencia emocional, ya que dichos comportamientos conforman parte de sus componentes básicos: capacidad de percibir, valorar y expresar las emociones, de poder experimentar o generar determinados sentimientos en la medida que contribuyen al entendimiento de uno mismo o de otra persona. Esta regulación fomenta por consiguiente un crecimiento emocional e intelectual (Wersinger (1998)). Además, sigue señalando el autor, esta inteligencia emocional es de gran uso e importancia en las relaciones con los demás, ya sea por el aumento de la capacidad de comunicarnos efectivamente y lograr por consiguiente una buena y adecuada relación, por medio del cual se desarrolla la experiencia interpersonal, prometiéndole así el intercambio de información adecuada y efectiva.

## **CAPÍTULO II**

### **METODOLOGÍA**



Conscientes de que el aprendizaje escolar debe ser enfocado desde una perspectiva que permita a los alumnos aprender a conocer, a hacer, a lograr ser un mejor ser y a convivir es necesario analizar estrategias y técnicas que de forma integral propicien este aprendizaje, por lo cual el enfoque constructivista permite el construir un aprendizaje de forma significativa

Además, es necesario comprender que bajo esta perspectiva el aprendizaje implica reconstruir en forma activa de las percepciones, las ideas, conceptos y esquemas que posee el estudiante en su estructura cognitiva. Esta concepción contempla que hay factores psicosociales que el alumno posee del ambiente escolar, la dinámica familiar y el entorno social que afectarán su proceso de aprendizaje, sin dejar de lado la existencia de otros de tipo personal, como lo son la inteligencia, el autoconcepto y habilidades sociales que también afectan el rendimiento académico. En el interés de poder contribuir desde la perspectiva de la Psicología Escolar, especialmente con los cambios y el desarrollo creciente en este campo, es preciso promover alternativas que contribuyan a través de su práctica a la planificación y dirección efectiva del proceso de enseñanza aprendizaje

En el presente capítulo se señalan los aspectos relacionados a la metodología utilizada, como el camino o estrategia de solución al problema de estudio planteado. Por consiguiente se contemplan los objetivos de la investigación, las hipótesis conceptual y experimental, las variables de investigación, las definiciones conceptuales y operacionales de las variables, los controles establecidos, el diseño de investigación y el estadístico utilizado, la docimacia estadística o inferencial, los instrumentos utilizados, la

descripción de las características de la población, la selección de la muestra y el procedimiento utilizado en la implementación de la investigación

## **1. Planteamiento del Problema de Investigación**

¿Qué efectos tiene un Programa de Habilidades de Estudio, de Crecimiento y Progreso Social sobre el éxito en el rendimiento académico en las asignaturas de Introducción a la Economía, Contabilidad y Matemática de los estudiantes de primer año de la Escuela de Finanzas y Banca que reciben el entrenamiento de intervención primaria HECRE, comparado con los que no lo reciben ?

## **2. Objetivos de la Investigación**

### **2.1. Objetivos Generales**

2.1.1 Aplicar un Programa de prevención primaria en habilidades de estudio, de crecimiento y progreso social (HECRE) en los estudiantes de primer año de la escuela de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía

2.1.2 Analizar los porcentajes de éxito en el rendimiento académico entre el grupo de estudiantes que recibe el Programa de Prevención Primaria de Habilidades de Estudio, de Crecimiento y Progreso Social y los que no lo reciben, en las asignaturas de Introducción a la Economía, Contabilidad y Matemática

2.1.3 Evaluar la efectividad del Programa de Prevención Primaria de Habilidades de Estudio, de Crecimiento y Progreso Social en los porcentajes globales de éxito en el rendimiento académico (no fracaso) en las asignaturas de Introducción a la Economía, Contabilidad y Matemática del grupo que reciben el entrenamiento y del que no lo reciben

## **2.2. Objetivos Específicos**

2.2.1 Demostrar que no existen diferencias significativas en las puntuaciones de las características de equivalencia entre el grupo Control y el grupo Experimental

2.2.2 Aplicar un programa de entrenamiento en Habilidades de Estudio, de Crecimiento y Progreso Social a los estudiantes de primer año de la carrera de Finanzas y Banca

2.2.3 Determinar el éxito en el rendimiento académico (no fracaso) en los estudiantes que reciben el entrenamiento y los que no lo reciben en las asignaturas de Introducción a la Economía, Contabilidad y Matemática

2.2.4 Demostrar que existen diferencias en los índices de rendimiento académico (no fracaso) en las asignaturas de Introducción a la Economía, Contabilidad y Matemática en el grupo que recibe el programa y el que no lo recibe

2.2.5 Comparar los resultados del rendimiento académico en el grupo experimental y control en las asignaturas de Introducción a la Economía, Contabilidad y Matemática

2.2.6 Comprobar el impacto positivo o efectividad del Programa de Habilidades de Estudio, de Crecimiento y Progreso Social (HECRE) en el índice de rendimiento académico de las asignaturas de Introducción a la Economía, Contabilidad y Matemática, en ambos grupos (Control y Experimental)

### **3. Hipótesis de Investigación**

#### **3.1. Hipótesis Conceptual**

La hipótesis conceptual plantea que existe diferencia significativa en el éxito del rendimiento académico en los grupos de estudiantes del primer año que reciben el entrenamiento de Habilidades de estudio, de Crecimiento y Progreso Social (HECRE) con respecto a los que no lo reciben

#### **3.2. Hipótesis Experimentales**

Las hipótesis experimentales contemplan los siguientes aspectos

A Los resultados en las puntuaciones de las pruebas académicas y psicológicas no son significativamente diferentes entre el grupo Control y el grupo Experimental

B El éxito en el rendimiento académico (aprobar) de los estudiantes que reciben el entrenamiento (HECRE) es significativamente mejor en la materia de Introducción a la Economía que los que no lo reciben

C El éxito en el rendimiento académico (aprobar) de los estudiantes que reciben el entrenamiento (HECRE) es significativamente mejor en la materia de Contabilidad que los que no lo reciben

Ch El éxito en el rendimiento académico (aprobar) de los estudiantes que reciben el entrenamiento (HECRE) es significativamente mejor en la materia de Matemática que los que no lo reciben

D El índice de rendimiento académico conjunto en las asignaturas Introducción a la Economía, Contabilidad y Matemática es significativamente mejor en el grupo que recibió el entrenamiento que en el que no lo recibió

### **3.3. Hipótesis Estadísticas**

#### **3.3.1. Pruebas Académicas y Psicológicas en la equivalencias de los grupos.**

##### **A. Hipótesis Nula ( $H_0$ )**

La media o el promedio de las puntuaciones en las variables consideradas del grupo Experimental es igual a la media del grupo Control

##### **B. Hipótesis Alterna ( $H_a$ )**

La media o el promedio de las puntuaciones en las variables consideradas del grupo Experimental no son iguales a la media del grupo Control

#### **3.3.2. Pruebas de Rendimiento Académico en la Posintervención**

##### **A. Hipótesis Nula ( $H_0$ )**

No hay relación significativa entre el éxito en el rendimiento académico del grupo Control y el grupo Experimental

### **B. Hipótesis Alternativa (Ha)**

La relación del éxito del rendimiento académico del grupo Experimental es mayor al del grupo Control

## **4. Variables**

Las variables son características que pueden ser observadas y cuya variación es susceptible de ser medida. En esta investigación las variables consideradas son

### **4.1. Variables de Investigación**

#### **4.1.1. Variable Independiente o Explicativa**

En esta investigación experimental se considera como variable independiente, la variable atributiva, que en este caso la constituye el Entrenamiento aplicado Programa de Habilidades de Estudio, de Crecimiento y Progreso Social (HECRE), observada en el procedimiento para su desarrollo

#### **4.1.2. Variable Dependiente o Explicada**

La variable dependiente la constituye el éxito en el rendimiento académico (Aprobar), medido a través de las notas obtenidas en las asignaturas básicas de

Introducción a la Economía, Contabilidad y Matemáticas y del índice académico del conjunto de las tres asignaturas

## **4.2. Definición Conceptual de las Variables**

### **4.2.1. El éxito en el rendimiento académico (aprobar)**

Son los resultados positivos obtenidos en las calificaciones o evaluaciones finales en las asignaturas de Introducción a la Economía, Matemática y Contabilidad, las cuales son producto de la aplicación de comportamientos como organizar su tiempo de estudio, responsabilidad en los compromisos escolares o tareas, asistencia a clase, realizar preguntas dentro del aula de clases, estudiar los temas asignados, solicitar ayuda para la realización de trabajos escolares, presentarse y realizar las evaluaciones pertinentes a sus clases

### **4.2.2. El Entrenamiento en Habilidades de Estudio, de Crecimiento y Progreso Social ( HECRE)**

Es un programa de intervención psicoeducativa, el cual involucra el conjunto de estrategias y habilidades que capacitan al individuo para cambiar su forma de comportarse o de enfrentar su dinámica escolar y personal, las cuales le permitirán obtener adecuado manejo de estrategias cognitivas, un nivel positivo de autoestima,



asertividad para una mejor estabilidad emocional, integración en los grupos y por consiguiente una mejor competencia social.

### **4.3. Definición Operacional de las Variables**

#### **4.3.1. El Éxito en el Rendimiento Académico (aprobar)**

Es la aprobación con las notas A, B y C en las evaluaciones o calificaciones finales para las asignaturas consideradas en la investigación y haber obtenido un índice académico de uno (1 00) y más

#### **4.3.2. El Entrenamiento en Habilidades de Estudio, de Crecimiento y Progreso Social**

Es el conjunto de sesiones de intervención en los grupos terapéuticos, que involucran el entrenamiento en habilidades de estudio, organización de tiempo, estrategias metacognitivas y de habilidades sociales, para hacer frente a las exigencias de la dimensión social y sentirse bien consigo mismo, las cuales repercuten en su dinámica de estudio y, por consiguiente, en su rendimiento escolar

#### **4.4. Características Consideradas en la Población**

##### **4.4.1. Aspectos Generales de los estudiantes involucrados en la investigación**

###### **4.4.1.1. Edad**

La edad de los estudiantes investigados fue de 15 años y más

###### **4.4.1.2. Sexo**

Se consideraron estudiantes participantes de ambos sexos, hombres y mujeres, matriculados en el primer semestre del primer año en la Escuela de Finanzas y Banca

###### **4.4.1.3. Tipo de Colegio**

Se consideraron los colegios secundarios públicos y particulares de la República de Panamá

###### **4.4.1.4. Turno**

Estudiantes matriculados en los turnos matutinos y vespertinos, que cumplieran con el plan regular de las siete asignaturas y que el profesor de la respectiva asignatura fuera el mismo en ambos turnos

#### **4.4.1.5. Bachillerato**

Los estudiantes participantes procedían de los bachilleratos en Ciencias o Comercio

#### **4.4.1.6. Ingreso Familiar**

Los ingresos mensuales familiares de los estudiantes participantes en la investigación fue de B/ 398 00

### **4.4.2 Instrumentos Académicos y Psicológicos Utilizados En La Investigación**

#### **4.4.2.1 Características Académicas**

Son los instrumentos que utiliza la Universidad de Panamá para medir los conocimientos académicos mínimos que requiere el estudiante para ingresar

#### **4.4.2.1.1. El Índice Predictivo de Ingreso a la Carrera**

Es el índice promedio predictivo que se obtiene de las pruebas PCA, PCG y GATB, el cual debe ser de 1 00 y más, obtenido por el estudiante para ingresar a la carrera de Finanzas y Banca en la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá

#### **4.4.2.1 2. Puntaje de la Prueba de Capacidades Académicas (PCA)**

Es el puntaje obtenido por el estudiante de primer ingreso a la Universidad de Panamá en la Prueba de Capacidades Académicas, la cual evalúa las habilidades verbales y numéricas

#### **4.4.2.1.3. Puntaje de la Prueba de Conocimientos Generales (PCG)**

Es el puntaje obtenido por el estudiante de primer ingreso a la Universidad de Panamá en la Prueba de Conocimientos Generales, la cual detecta el conocimiento, destrezas, habilidades y aptitudes de acuerdo con el perfil de ingreso a la carrera

#### **4.4.2.2. Características psicológicas**

Discentes o estudiantes que hayan denotado en las evaluaciones realizadas una capacidad intelectual promedio o normal a los del grupo de su edad. Un perfil de personalidad sin manifestaciones de patologías severas.

##### **4.4.2.2.1. Puntaje promedio en los factores General, Verbal y Numérico de la Batería de Pruebas de Aptitudes Generales (GATB).**

Es el promedio de los puntajes obtenidos por los estudiantes de primer ingreso a la Universidad de Panamá en la prueba psicológica de aptitud para evaluar los factores generales, verbales y numéricos.

##### **4.4.2.2.2. Prueba de Capacidad Intelectual (Inteligencia RAVEN)**

Es la evaluación de las aptitudes y funcionamiento intelectual del estudiante participante en la investigación en la prueba de inteligencia no verbal Matrices Progresivas de Raven.

#### **4.4.2.2.3 Encuesta de Habilidades hacia el Estudio**

Es el puntaje obtenido por el estudiante participante en la investigación en las áreas de organización, técnicas y motivación hacia el estudio en la Encuesta de Habilidades hacia el Estudio.

#### **4.4.2.2.4. Cuestionario Investigativo de la Personalidad (CIP)**

Es el puntaje obtenido por el estudiante participante en la investigación en las principales áreas de la personalidad personal, familiar, comportamiento patológico, sexual, social y el cociente tensional del Cuestionario Investigativo de la Personalidad (CIP)

### **5. Diseño**

#### **5.1. Diseños de Investigación**

Esta investigación utilizó el diseño experimental “verdadero” con post prueba únicamente y grupo de control (Hernández Sampieri et al (1998) Este diseño incluye dos grupos, uno que recibe el tratamiento experimental y el otro no Se manipuló la variable independiente (Entrenamiento en Habilidades de Estudio y de Crecimiento y Progreso Social (HECRE) La manipulación de la variable independiente es intencional y alcanza dos niveles ausencia o presencia de la intervención (grupo Control y el grupo

Experimental) En esta investigación se analizarán las consecuencias de la manipulación sobre la variable dependiente (Éxito en el Rendimiento Académico) dentro de una situación de control de investigación, la cual se realizó al concluir el periodo experimental

En este diseño se toman dos muestras en forma aleatoria, una muestra (R1) se le asigna la condición R1 Control y la otra muestra (R2) es la condición Experimental de intervención HECRE De acuerdo con las propiedades de una investigación científica señalado por Polit (1987) esta investigación es científica, ya que tiene las propiedades de manipulación, control y distribución aleatoria

Esta investigación reunió los requisitos de equivalencia inicial de los grupos en cuanto al número de personas del grupo, turno, sexo, edad, nivel socioeconómico, nivel de enseñanza, tipo de bachillerato, inteligencia, aprovechamiento, conocimientos previos, técnicas, motivación, organización para el estudio y estado de equilibrio de la personalidad (Hernández Sampieri, et al ,1998, p 127) Durante el experimento se logró la equivalencia en cuanto a las mismas asignaturas, los profesores de las asignaturas, programas de las asignaturas, salones de clase, tiempo de clase y sistema de evaluación

## **5.2. Diseño estadístico**

Para el diseño estadístico de la investigación se utilizaron, las medias de las variables consideradas en la investigación entre los grupos Control y el Experimental, a fin de establecer las diferencias de las mismas entre ambos grupos

### 5.3. Prueba estadística

La prueba estadística utilizada en la investigación fue la prueba del estadístico Z de la distribución normal, por ser las muestras control y experimental mayores de 30 elementos

Se utilizaron las pruebas de dos extremos o bilateral y las pruebas de un extremo superior o unilateral derecha. La primera prueba verifica las hipótesis nulas de que no existe diferencia significativa entre las medias de los grupos Control y el Experimental, en relación a las hipótesis de investigación o alternas, que señalan que las medias de los grupos difieren significativamente entre sí. Esta prueba se aplicó a los resultados promedios de las variables que miden la equivalencia entre ambos grupos.

En la segunda prueba (unilateral derecha), se verifica la hipótesis nula anterior de que no existe diferencia significativa entre los promedios considerados frente a la hipótesis de investigación de que la media del grupo Experimental es mayor que la del grupo Control. Esta prueba se utilizó para las variables de rendimiento académico utilizadas en la posintervención.

El valor Z de la prueba se obtiene mediante la siguiente fórmula

$$Z = \frac{(\bar{X}_E - \bar{X}_C) - (\mu_E - \mu_C)}{\sqrt{\left(\frac{\sigma_E^2}{n_E} + \frac{\sigma_C^2}{n_C}\right) * \frac{(n_E + n_C)}{n_E * n_C}}}$$



En donde  $\bar{X}_E$  y  $\bar{X}_C$  son las medias muestrales,  $\mu_E$  y  $\mu_C$  las medias poblacionales,  $\sigma_E^2$  y  $\sigma_C^2$  las varianzas de las muestras,  $n_E$  y  $n_C$  el tamaño de las muestras experimental y control, respectivamente

## 6. Instrumentos

Para los fines de la presente investigación los instrumentos utilizados se dividen en dos grupos

- ❑ **Psicológicos:** Dentro de este grupo se contemplan pruebas de inteligencia, Batería General de Pruebas de Aptitudes, Cuestionarios de Personalidad y Encuesta de Habilidades de Estudio
- ❑ **No formales:** los cuales son utilizados para la recolección de los datos de control de las características de las muestras, ellos son los listados de matrícula de primer año en las asignaturas de Introducción a la Economía, Contabilidad y Matemática, listados de los Índices Predictivos de los estudiantes de primer año, listado de resultados de las Pruebas de Conocimientos Generales y listado de los resultados de la Prueba de Capacidades Académicas El Rendimiento Final en la Asignatura son los listados oficiales de Calificación Semestrales de cada una de las

asignaturas (Introducción a la Economía, Contabilidad y Matemática),  
Índice Académico y ficha escolar

## **6.1. Instrumentos Psicológicos**

### **6.1.1. Prueba de Inteligencia**

Con la finalidad de lograr estimar la aptitud y el funcionamiento intelectual se aplicó el Test de Matrices Progresivas de Raven

Según Sternberg (1981) En Nickerson, (1990) la capacidad para identificar el problema, es acaso el prerrequisito más importante para resolver el problema con acierto, conjuntamente con la selección representativa, la cual implica la selección de las maneras idóneas de representar la información perteneciente a la tarea en cuestión, tanto interiormente (dentro de la propia cabeza) como exteriormente (sobre papel a manera de ejemplo) son habilidades implicadas en los procesos para pensar Esta aptitud para resolver problemas permite al sujeto seleccionar los caminos pertinentes para aproximarse al logro del objetivo Esta resolución del problema refleja el nivel intelectual del sujeto que intenta resolver el problema En esta investigación la prueba utilizada para evaluar la inteligencia es el

- **Test de Matrices Progresivas (RAVEN)**

Este Test mide la capacidad intelectual. Es una prueba que implica la resolución de problemas que comprenden figuras y diseños abstractos para indicar qué figura pertenece a una matriz determinada. Al ser un Test no verbal donde cada figura geométrica involucra un patrón de pensamiento, a este patrón de pensamiento Sternberg (1981) En Nickerson, (1990) le denomina metacomponente, el cual es un proceso de control que interviene en la planificación y toma de decisiones para resolver problemas con información elemental. Este metacomponente desempeña un papel crucial en el desarrollo intelectual, siendo así considerado como la variable principal del desarrollo de la inteligencia. Dada la tarea interna que precisa realizar el examinado, es un test perceptual, que implica comparación y razonamiento lógico. De allí que es utilizado como un instrumento de investigación básica y aplicada.

#### **6.1.2. Cuestionario Investigativo de Personalidad (CIP)**

El propósito de este cuestionario es el de investigar los posibles conflictos humanos dentro de las principales áreas de la personalidad. Busca identificar los desórdenes de conducta que pueden ser manifiestos en los diferentes campos de la vida de un sujeto, producto de sus desajustes a la realidad.

El cuestionario investigativo de la personalidad tiene como objetivo investigar la problemática de la personalidad como consecuencia del equilibrio emocional y el nivel de su ajuste a la realidad

Dentro de las áreas que examina este cuestionario están la personal, familiar, el comportamiento patológico, sexual y social. Así también permite integrar los resultados parciales de las áreas en lo que se denomina Cociente Tensional (CTT). Este cociente tensional es la apreciación del grado de ajuste de la personalidad del sujeto examinado.

#### **6.1.3. Batería de Pruebas de Aptitudes Generales (GATB)**

Esta batería utilizada en la Universidad de Panamá está compuesta por seis pruebas de papel y lápiz. Abarca las áreas de Inteligencia (G –general), Aptitud Verbal (V), Aptitud Numérica (N), Aptitud Espacial (S), Percepción de Formas (P) y Percepción del Trabajo de Oficina (Q). Estas seis pruebas combinadas producen calificaciones en seis aptitudes y habilidades principales requeridas para el éxito ocupacional, por ello a través de ella se pueden determinar las aptitudes a nivel general que posee un individuo para el éxito ocupacional y académico.

#### **6.1.4. Encuesta sobre habilidades de estudio (EHHE)**

Esta encuesta está conformada por tres breves cuestionarios, que abarcan tres áreas: organización para estudiar, técnicas de estudio y Motivación para el estudio. Dicha encuesta permite inventariar los posibles problemas individuales de cada uno de

los estudiantes en cuanto a la dinámica de estudio, entre ellos la organización del tiempo para el estudio, el lugar para realizar el estudio, las técnicas de toma de apuntes, lectura del material de estudio, preparación y presentación de exámenes, actitud negativa o indiferente frente a la situación de estudio y el negativismo o indeferencia al personal docente. Con la utilización de esta prueba se logra recabar información valiosa sobre el desempeño de los estudiantes y sus posibilidades de éxito académico.

## **6.2. Instrumentos No Formales**

### **6.2.1. Prueba de Conocimientos Generales (PCG)**

Esta prueba de conocimientos generales evalúa el dominio de los conocimientos básicos relacionados con el área de formación profesional. En este sentido, busca determinar el nivel de conocimiento, destrezas y habilidades inherentes al perfil de ingreso de la carrera de nivel superior. Esta prueba está diferenciada en cinco grandes áreas, ellas son Científica, Humanística, Administración Pública y Economía, Administración de Empresas y Contabilidad y Arquitectura. Cada una de las áreas está compuesta por temas relacionados con el perfil de la carrera profesional.

En el caso del área de la Facultad de Economía contempla las siguientes subáreas: Matemática, Contabilidad y Economía. Esta prueba está conformada por cien ítems, los cuales abarcan las subáreas mencionadas. Dicha prueba debe ser aprobada con un

puntaje mínimo de 51 puntos en la Facultad de Economía, de lo contrario deberá realizar el curso propedéutico, y aprobar cada asignatura con un total de 71 puntos

#### **6.2.2. Prueba de Capacidades Académicas ( PCA.)**

Dicha prueba tiene como objetivo poder determinar el nivel de dominio de habilidades necesarias para el inicio de una carrera de nivel superior. Evalúa las habilidades fundamentales, ellas son el área numérica (Matemática) y el área verbal. En esta prueba se busca determinar la capacidad de aplicación del razonamiento lógico para la solución de los problemas que se presentan en cada situación planteada en dicha prueba.

La Prueba de capacidades académicas está conformada por dos grandes áreas como se ha expresado anteriormente. Dicha prueba está compuesta por cien ítems y, a nivel de la Universidad de Panamá, se aplica una sola prueba.

#### **6.2.3. Índice Predictivo**

El índice predictivo es un intento de aproximación al índice académico, resultado de relacionar mediante una ecuación de regresión lineal el índice académico acumulativo en función de los resultados de las puntuaciones del puntaje TGVN de la prueba GATB, de la Prueba de Capacidades Académicas (PCA) y de la Prueba de Conocimientos

Generales (PCG) Para el cálculo de los parámetros o coeficientes de dicha ecuación se toma una muestra representativa de estudiantes regulares de primer año Para la Facultad de Economía la evaluación se aplicó por primera vez en el año 1993 y, posteriormente, en el año 1995, el cual se encuentra vigente a la fecha

Para efectos del ingreso a una carrera de nivel superior de la Universidad de Panamá es necesario lograr un índice predictivo de uno o más

#### **6.2.4: Rendimiento Final en la Asignatura**

Es la evaluación o nota final semestral que obtuvo cada estudiante participante en la investigación en cada una de las asignaturas consideradas Se consideraron como aprobadas las evaluaciones de notas semestrales A, B y C En tanto que para las no aprobadas se consideraron las notas semestrales D, F, S/N, N/A, e INC

#### **6.2.5. Índice Académico**

El índice académico, según el Estatuto Universitario, es el promedio general de las calificaciones obtenidas por el estudiante, es único y acumulativo Se obtiene en base a la división de la sumatoria de los Puntos de Calificación, el cual es el producto de la multiplicación del valor numérico (A=3, B=2, C=1, D o F=0), atribuido a cada nota obtenida en una asignatura por el número de créditos semestrales que esta confiere, entre el total o la sumatoria de los créditos matriculados en el semestre por el estudiante

Para los efectos de la investigación se calculó en base a las tres asignaturas consideradas en la investigación Matemática, Introducción a la Economía y Contabilidad

#### **6.2.6. Ficha Escolar**

Con el propósito de obtener información general sobre diferentes aspectos de la población que conformará la muestra en dicha investigación se aplicó una ficha escolar. A través de ella se reúne una serie de datos, entre los cuales podemos citar

- **Información general** Esta implica lograr recabar información sobre sexo, edad, dirección y si trabaja
- **Historia escolar** Bachillerato, escuela de procedencia, tipo de escuela (pública- particular), cambios de escuela realizado en su periodo de premedia y media, si ha confrontado dificultades de fracaso escolar, materias de dificultad y de preferencias, promedio de notas, grupo y salón de estudio, turno en que estudia la carrera, número de asignaturas matriculadas en el plan de la carrera de Finanzas y Banca, resultados de las Pruebas de Capacidades Académicas, y de Conocimientos Generales e Índice Predictivo logrado para el ingreso a la carrera de Finanzas y Banca
- **Aspectos familiares** Personas con quien vive, si procede de hogar completo o disfuncional, números de miembros que integran la familia, estado de las relaciones con los miembros de la familia e ingreso económico familiar estimado, así como forma de financiamiento de sus estudios



- **Pruebas Psicotécnicas Aplicadas** Reúne la información pertinente a los resultados de las pruebas aplicadas de inteligencia, aptitudes generales, personalidad y habilidades de estudio

Las diferentes áreas exploradas permiten lograr una percepción general de la situación en que se encuentra el estudiante al inicio de su carrera universitaria, lo que permite lograr vislumbrar las necesidades educativas en un momento determinado, de forma tal que se pueda posibilitar un programa de intervención primaria, buscando la posibilidad de lograr una intervención o proyecto educativo, el cual según Wang,(1995) En Álvarez et al , (1999) deberá ofrecer informaciones y experiencias adecuadas a la competencia, buscando lograr mayor posibilidad de ajustar las estrategias a las necesidades de los alumnos de forma tal que logren un adecuado ajuste al nuevo sistema de enseñanza que enfrenta , posibilitando un mejor rendimiento escolar

## **7. Población**

La unidad de análisis de la investigación la constituyen los estudiantes de primer año del primer semestre 1999 de la carrera de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía En la necesidad de delimitar la población, se consideraron aquellos estudiantes regulares matriculados en las asignaturas de Introducción a la Economía, Contabilidad y Matemática en los turnos matutino y vespertino, específicamente los grupos cuyas cátedras eran dictadas por el mismo profesor en ambos turnos Esto fue considerado debido a que la intervención del profesor es una variable influyente dentro

de la dinámica del rendimiento escolar. Al respecto Good, (1993) señala que los maestros ejercen influencia en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo del alumno.

Así también se contempló en la población los estudiantes de ambos sexos, masculino y femenino, con edades de 15 años y más. Se consideraron los turnos matutinos y vespertinos, por concentrar la mayor cantidad de población de primer año y por poseer un horario con mayor tiempo disponible para las horas de entrenamiento del programa de intervención primaria.

## **8. Muestra**

En esta investigación experimental, la muestra se obtuvo de los estudiantes de primer año de la carrera de Finanzas y Banca, del primer semestre de 1999, que cumplieron con una matrícula de estudiante regular, específicamente en las asignaturas de Introducción a la Economía, Matemática y Contabilidad. Además se consideró que cumplieran con homogeneidad en las variables de inteligencia, estado tensional, sexo, edad, nivel universitario, turno, bachillerato, tipo de colegio. Hernández Sampieri, (1998) al respecto señala que en los estudios donde se establecen estos controles se procura demostrar que los resultados o efectos no obedecen a las diferencias individuales, sino a las condiciones a las que fueron sometidos.

De ella se seleccionaron en forma aleatoria los dos grupos para cada una de las asignaturas, en los turnos diurno y vespertino, por lo que la muestra es un subconjunto de la población de estudiantes de primer año. Está dividida en dos muestras de 55 estudiantes, uno de los cuales recibió el programa de intervención primario HECRE (Experimental)

y el otro recibió el placebo, trato normal que recibe cualquier estudiante de primer año (Control) Ambas muestras representan el 58.5% de la población que reunía los controles establecidos de la investigación

## **9. Procedimiento de la Investigación**

En la realización de esta investigación, se determinó una serie de pasos, los cuales se realizaron de manera sistematizada. Los pasos propuestos que se contemplaron son los siguientes:

- 1) Análisis de los porcentajes de fracasos en la Escuela de Finanzas y Banca, en las asignaturas de Introducción a la Economía, Contabilidad y Matemática en el primer semestre de los años 1997 y 1998
- 2) Determinación de los porcentajes de estudiantes con problemas de índice académico (Art. 212) en la Facultad de Economía
- 3) Coordinación con las autoridades de la facultad en la factibilidad de la investigación
- 4) Elaboración de la propuesta de intervención primaria
- 5) Coordinación con las autoridades de la facultad en la implementación de la propuesta de investigación o de intervención terapéutica en la Escuela de Finanzas y Banca
- 6) Identificación de los profesores de las tres asignaturas con grupos en los dos turnos
- 7) Entrevista con los profesores de las asignaturas investigadas

- 8) Aplicación de las pruebas de equivalencia de los grupos
- 9) Inicio de la fase evaluación, diagnóstico y definición de la población
- 10) Selección de la muestra y conformación de los grupos Control y Experimental en ambos turnos
- 11) Coordinación del horario de sesiones terapéuticas con los grupos
- 12) Implementación de las sesiones de intervención o aplicación del programa en Habilidades de Estudio y de Crecimiento y Progreso Social
- 13) Aplicación de las pruebas posttest para cada una de las asignaturas Introducción a la Economía, Matemática y Contabilidad Estas pruebas están conformadas por la evaluación final que realiza el profesor para cada una de dichas asignaturas
- 14) Recopilación de las notas finales de cada grupo por asignatura al finalizar el semestre
- 15) Recopilación de los datos, confección de cuadros, tablas y graficas
- 16) Análisis estadísticos de los datos y su discusión
- 17) Elaboración del informe final

Seguidamente, se describen los pasos que fueron contemplados en la presente investigación

En el paso 1, se realizó una reunión con los Directores de ambas escuelas para la presentación de los cuadros de fracaso por año y las asignaturas de mayor porcentaje, además, se evaluó la necesidad de realizar esfuerzos por mejorar la condición académica y cualitativa de los estudiantes del primer año

En el paso 2, se realizó una reunión con la Comisión 212 para la presentación de los fracasos por año. El nivel de primer año resultó ser el que presenta mayor índice de fracaso.

En el paso 3, se presenta a las autoridades de la Facultad una estrategia de intervención primaria, específicamente para los estudiantes del primer año.

En el cuarto paso se desarrolla y presenta una propuesta de intervención primaria por escrito para la Escuela de Finanzas y Banca y se coordina su implementación, que es el paso 5.

Luego del proceso de matrícula se realiza el paso 6, el cual implica una reunión de coordinación con la Directora de la Escuela de Finanzas y Banca, para determinar los profesores asignados a las asignaturas de Introducción a la Economía, Contabilidad y Matemática en los respectivos turnos. Se planifica así el paso 7, reunión con los profesores, para la presentación de la propuesta de intervención.

El paso 8, es la aplicación de las pruebas previas, las cuales proporcionaron información valiosa sobre la población de los grupos de primer año, lo que permite lograr la detección de los integrantes que reúnan las características para conformar los grupos de la investigación. Al realizar la evaluación, diagnóstico y definición de la población, paso 9, se logra organizar las sesiones de intervención terapéutica, que serán realizadas posteriormente en el tratamiento. Una vez detectada la población y sus necesidades, se logra seleccionar la muestra en forma aleatoria para conformar los dos grupos, Control y Experimental, paso 10.

En el paso 11, se realizan reuniones con los grupos que conforman la muestra experimental para coordinar el horario de las sesiones terapéuticas. Una vez constituidos

los horarios se inicia la aplicación del entrenamiento Programa de Habilidades de Estudio, de Crecimiento y Progreso Social (HECRE), el cual se realiza a través de las sesiones, paso 12 Finalizadas las sesiones de entrenamiento que constituían el programa HECRE y finalizado el semestre, se recopilan las notas finales logradas por los estudiantes en cada una de las tres asignaturas motivo de investigación, para ambas muestras Control y Experimental, paso 13 Lograda la recopilación de las notas de los grupos se evalúa el programa HECRE, lo cual es esencial para informar a la dirección de la escuela los logros y cambios generados en los grupos, lo cual permitirá obtener una idea de la efectividad del programa y poder continuar contribuyendo al mejoramiento del grupo

La recopilación de los datos permitió la confección de los cuadros, tablas y gráficas, paso 14, para proceder al análisis estadístico de los datos, mediante las pruebas de hipótesis, con la finalidad de verificar las hipótesis de investigación, análisis y discusión de los resultados, paso 15 Finalmente se redacta el informe final de la investigación, paso 16

## **10. Características del Programa de Habilidades de Estudio, de Crecimiento y Progreso Social**

### **10.1. Definición del programa**

El Programa de Habilidades de Estudio, de Crecimiento y Progreso Social (HECRE) constituye un programa de intervención primaria, el cual se estructuró y diseñó

para la prevención del fracaso académico en los estudiantes del primer año de la carrera de Finanzas y Banca en un límite de tiempo. Este programa contempla un total de veintiocho sesiones. El tiempo de duración para las sesiones se determinó en un intervalo de 45 minutos hasta 1 hora con 30 minutos, ya que para la realización de los talleres de crecimiento las sesiones requerían mayor tiempo. Dichas sesiones se realizaron dos veces por semana.

En la dinámica de las sesiones se fomentará la construcción y desarrollo de un repertorio de habilidades que contribuyan a lograr un cambio en su estructura cognitiva, la cual será observada en las capacidades requeridas para el aprendizaje: reconocimiento, comprensión y de aplicación de lo comprendido, autorregular su aprendizaje, al organizar de manera coherente y responsable sus pensamientos y acciones en los comportamientos asertivos requeridos para el desarrollo de las actividades escolares y de competencia social. Este nuevo enfoque permitirá una mayor satisfacción de su competencia académica y social, por lo que podrá aplicar una adecuada organización de su agenda de actividades, siendo más diligente y responsable en la utilización de estrategias de aprendizaje, mejorar su capacidad de relacionarse con los demás, expresando su claridad sus puntos de vista u opiniones personales en grupo, con mayor seguridad en sí mismo, mejorando su autoestima y desarrollo personal, sintiéndose mayormente motivado hacia el estudio.

El programa HECRE proporciona un conjunto de actividades, que incitan a la reflexión y discusión de las distintas áreas de entrenamiento, con la finalidad de mejorar su efectividad en la aplicabilidad dentro de la dinámica educativa o de aprendizaje de los participantes.

El Programa de Habilidades de Estudio, de Crecimiento y Progreso Social (HECRE) es un programa educativo terapéutico preventivo del fracaso escolar, diseñado para los estudiantes del primer año de la carrera de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía, con énfasis en factores que intervienen en el aprendizaje significativo, ellos son organización del tiempo, motivación hacia el aprendizaje, estrategias cognitivas de aprendizaje, desarrollo de habilidades sociales asertividad y desarrollo de la autoestima. Dicho programa mantiene un enfoque de intervención cognitivo conductual, ya que se busca mediante la interacción en grupos terapéuticos fomentar y mejorar los aspectos cognitivos y metacognitivos, organizar de manera coherente y responsable los pensamientos y entrenar las habilidades sociales, asertividad, relación con la autoridad, presión de grupo para mejorar la calidad de vida del participante y prevenir la aparición de problemas serios que conduzcan o fomenten el fracaso escolar.

#### **10.2. Duración del Programa de Habilidades de Estudio, de Crecimiento y Progreso Social (HECRE)**

El Programa de Habilidades de Estudio, de Crecimiento y Progreso Social (HECRE) se realizó en el transcurso de 14 semanas, con dos sesiones terapéuticas para cada semana, por consiguiente el entrenamiento tuvo una duración total de tres meses y medio. La primera sesión de la semana utilizaba un tiempo de 45 minutos y la segunda sesión utilizaba 1 hora con 30 minutos. La organización del tiempo de las sesiones permitió a los grupos una interacción apropiada, implementándose la práctica de las habilidades que constituían el entrenamiento y el proceso de retroalimentación entre los



miembros del grupo terapéutico, entre el grupo y el monitor o terapeuta y entre el sujeto y el terapeuta

Este modelo de entrenamiento grupal según Hidalgo y Abarca (1999) permite una serie de ventajas como los son el crear un ambiente social más complejo, por lo que se provee una mayor variabilidad de modelos, enfoques, intercambio de pensamientos, interacciones, oportunidades de prácticas en vivo de situaciones de interacciones sociales, con la participación de hombres y mujeres, permitiendo con ello la retroalimentación, el refuerzo y ejecución en el exterior del grupo y la toma de decisiones personales, lo que favorece a los estudiantes para la adquisición de habilidades sociales, la consolidación y generalización de los comportamientos y un mejor y mayor estilo de pensamiento flexibles para la aplicabilidad de estrategias que garanticen el éxito en las distintas tareas escolares y un mayor dominio de variables afectivo motivacionales que también interfieren en el éxito escolar (Ver Anexo 1)

### **10.3. Estructura del programa y de las sesiones**

#### **10.3.1. Estructuración del programa**

El programa El Programa de Habilidades de Estudio, de Crecimiento y Progreso Social (HECRE) se estructuró bajo el supuesto de que el pensamiento y el aprendizaje no son vistos como unidades distintas e independientes Sternberg et al, (1996) En Álvarez et al, (1999), por lo que al momento que el estudiante piensa para aprender está, al mismo tiempo, aprendiendo a pensar y considerando también de que existen otras

variables afectivo –emocionales (motivación, control de impulsos, persistencia y perseverancia, miedo al fracaso, falta o exceso confianza en sí mismo, facilidad o dificultad de concentración, la capacidad para retrasar las gratificaciones, la desidia y la timidez, la habilidad o no de funcionalidad social para responder a las relaciones interpersonales) Hoy más que nunca es necesario comprender la naturaleza y función de estos factores que coadyuvan a aprender de manera más eficiente

La estructura del programa implicó la programación en cuatro etapas

**a. Familiarización:** Implica la puesta en conocimientos de los objetivos, procedimientos instruccionales dirigidos a explicar a los estudiantes todos y cada uno de las habilidades que se les va a enseñar, el porqué de su importancia y el logro de su anuencia a participar de las diferentes sesiones terapéuticas y a interactuar en ellas. Se busca que el aprendiz tome conciencia de que va a aprender una serie de destrezas que le serán útiles para la resolución de tareas o problemas que encontrará de manera cotidiana durante su vida estudiantil y personal

**b Manejo de sí mismo:** En esta etapa se considera el resultado de la evaluación del rango predominante de su inteligencia, de sus hábitos de estudio, organización del tiempo, motivación hacia el estudio, perfil de su dinámica interpersonal personalidad, permitiendo que el estudiante comprenda por sí mismo la importancia de su vida afectiva - emotiva en la dinámica escolar

**c. Manejo y supervivencia de tareas:** Implica la planificación y ejecución del trabajo escolar mediante la aplicación de ciertos pasos reconocer y definir el problema, proponer estrategias de resolución (recirculación de la información, de elaboración, organización y recuperación, planificar y estructurar el tiempo para la realización de las actividades escolares)

**d. Trabajo cooperativo:** Se busca fomentar y practicar estrategias de trabajo en grupo para saber escuchar, hacer valer sus derechos y respetar los de otros, logros de amistades y encuentros heterosexuales, relación con la autoridad, manejo de la timidez y ansiedad social, relacionados con las habilidades sociales e interpersonales

### **10.3.2. Estructuración de las sesiones del programa**

Considerando la utilización de estos pasos o etapas se diseñan las sesiones que integran el programa HECRE Las mismas contemplan una serie de elementos objetivos, actividades, recursos o materiales, procedimiento de intervención, progreso, áreas pendiente y tareas para la próxima sesión

Cada una de las sesiones contempla la explicación precisa del objetivo que se pretende lograr, se presentan los recursos disponibles, se establece una discusión del trabajo pendiente o tarea, establece una estrategia para lograr el objetivo, lo cual permite la cada uno de los participantes pensar y explicar los procesos y estrategias cognitivas aplicables a la solución del problema, de forma que el aprendiz tome conciencia de que va a aprender una serie de destrezas útiles para lograr los objetivos propuestas Posterior

a esta discusión y con el recurso de instruccional del diálogo se estimula el desarrollo del pensamiento y la búsqueda de soluciones viables para el logro del objetivo. Durante la sesión el estudiante aprenderá a escuchar, a expresar su opinión y respetar la de los otros, realizará preguntas y expresará su opinión respecto a la aplicabilidad de lo aprendido en la resolución de problemas.

Posteriormente, se realizan prácticas intragrupo de la habilidad contemplada en el objetivo. Así, por ejemplo, en el tema de la organización del tiempo y del uso de un lenguaje asertivo se demuestra la importancia y efectos inmediatos en el logro de soluciones apropiadas y posteriormente el traslado a nivel personal mediante la práctica en el logro de metas personales. Esto permite un intercambio de opiniones que hace manifiesto el progreso del grupo, por lo que se pueden asignar tareas para realizar en el tiempo entre las sesiones y se logra aclarar cualquier interrogante sobre ésta de cualquiera de los participantes que pueden, en un momento dado, interferir con el logro de los objetivos del programa de entrenamiento.

Para el desarrollo de la estructura de las sesiones, se contempló un tiempo de cuarenta y cinco minutos para aquellas sesiones que no contemplaban talleres y de una hora y media para las sesiones que contemplaban talleres.

En el marco del cumplimiento de estas fases y apoyándose en el recurso instruccional del diálogo, el terapeuta pretende estimular y enseñar a los estudiantes participantes a dominar una serie de habilidades que provoquen el desarrollo de un pensamiento eficaz, modificar los componentes de comportamientos sociales inadecuados y fomentar la adquisición, el crecimiento y aplicación a nivel personal de

habilidades de crecimiento y progreso social para una mejor calidad de vida académica y personal

Mediante la presentación de las características propias del programa de Habilidades de Estudio, de Crecimiento y Progreso Social y los demás datos recopilados y presentados del estudio, como alternativa de solución al problema planteado en la presente investigación, pasamos al capítulo de resultados y análisis de los resultados obtenidos en la investigación

**CAPITULO III**

**ANÁLISIS Y RESULTADOS**

## **1. ASPECTOS GENERALES DE LOS ESTUDIANTES INVOLUCRADOS EN LA INVESTIGACIÓN**

La muestra seleccionada para realizar el estudio constaba de 110 estudiantes de primer año de la escuela de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá, de los cuales 55 constituyeron el Grupo Control y 55 el Grupo Experimental. En la muestra se estudiaron las siguientes características generales: la edad, el sexo, el tipo de colegio de procedencia de la secundaria, el turno matriculado, el ingreso familiar y el tipo de bachiller obtenido.

### **1.1. Edad por Sexo**

#### **1.1.1. Grupo Control**

En el cuadro IA se observa que el 74.5% de la muestra la constituye la población femenina y el 25.5% el masculino, es decir, la carrera de Finanzas y Banca la conforman principalmente estudiantes del sexo femenino.

**CUADRO No. 1A**  
**ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA ESCUELA DE FINANZAS Y**  
**BANCA DE LA**  
**FACULTAD DE ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ**  
**POR EDAD Y SEXO: AÑO ACADÉMICO 1999 (GRUPO CONTROL)**

EDAD	TOTAL DE ESTUDIANTES		SEXO			
			MASCULINO		FEMENINO	
	No.	%	No.	%	No.	%
<b>TOTAL.....</b>	<u>55</u>	<u>100,0</u>	<u>14</u>	<u>100,0</u>	<u>41</u>	<u>100,0</u>
15 AÑOS	1	1,8	0	0,0	1	2,4
16 AÑOS	1	1,8	0	0,0	1	2,4
17 AÑOS	11	20,0	3	21,4	8	19,5
18 AÑOS	24	43,6	5	35,7	19	46,3
19 AÑOS	9	16,4	2	14,3	7	17,1
20 AÑOS	7	12,7	3	21,4	4	9,8
21 Y MÁS	2	3,6	1	7,1	1	2,4

**FUENTE:** Ficha Escolar

También se observa que la edad promedio del grupo es de 18 25 años, concentrándose la mayor parte de los estudiantes, en las edades en 17 a 20 años, en donde se encuentra el 92.7% de los estudiantes. Las edades de los estudiantes del sexo masculino tiende a ser mayor que las del sexo femenino. En el cuadro se observa que el 70 6% de las estudiantes de sexo femenino tienen 18 años o menos, mientras que en los varones el porcentaje es de 57 1% para este mismo grupo de edad.



### 1.1.2. Grupo Experimental

En el cuadro I B se confirma nuevamente la mayor proporción de estudiantes del sexo femenino, dado que el 85 5% de los estudiantes son del sexo femenino y 14.5% del masculino

**CUADRO No.IB**  
**ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA ESCUELA DE FINANZAS Y**  
**BANCA DE LA**  
**FACULTAD DE ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ**  
**POR EDAD Y SEXO: AÑO ACADÉMICO 1999 (GRUPO**  
**EXPERIMENTAL)**

EDAD	TOTAL DE ESTUDIANTES		SEXO			
			MASCULINO		FEMENINO	
	No.	%	No.	%	No.	%
<b>TOTAL.....</b>	<u>55</u>	<u>100,0</u>	<u>8</u>	<u>100,0</u>	<u>47</u>	<u>100,0</u>
....						
15 AÑOS	0	0,0	0	0,0	0	0,0
16 AÑOS	4	7,3	0	0,0	4	8,5
17 AÑOS	20	36,4	2	25,0	18	38,3
18 AÑOS	24	43,6	4	50,0	20	42,6
19 AÑOS	2	3,6	0	0,0	2	4,3
20 AÑOS	3	5,5	2	25,0	1	2,1
21 Y MÁS	2	3,6	0	0,0	2	4,3

FUENTE Ficha Escolar

La característica de la muestra experimental refleja que la edad promedio de los estudiantes fue de 17 84 años, mientras que la edad promedio de los del sexo masculino fue de 18 25 años y el del sexo femenino de 17 77 años, muy cercano al promedio de edad general de la muestra. Se observa que el 80% de los estudiantes tienen edades de 17

y 18 años, 12 7% edades mayores de 18 años y 7 3% edades menores a los 17 años, específicamente 16 años

Es importante resaltar que, en términos generales, la edad promedio de la muestra experimental es menor que la de la muestra control

## 1.2. Edad y Tipo de Colegio

### 1.2.1. Grupo Control

El cuadro IIA presenta la distribución de los estudiantes de colegios públicos y particular, según las edades de los mismos del grupo control del estudio. Obteniéndose un mayor número de estudiantes de colegios públicos (40) que de los particular (15)

**CUADRO No.IIA**  
**ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA ESCUELA DE FINANZAS Y**  
**BANCA DE LA**  
**FACULTAD DE ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ**  
**POR EDAD Y TIPO DE COLEGIO: AÑO ACADÉMICO 1999 (GRUPO**  
**CONTROL)**

EDAD	TOTAL DE ESTUDIANTES		TIPO DE COLEGIO			
			PÚBLICO		PARTICULAR	
	No.	%	No.	%	No.	%
<b>TOTAL.....</b>	<b>55</b>	<b>100,0</b>	<b>40</b>	<b>100,0</b>	<b>15</b>	<b>100,0</b>
....						
15 AÑOS	1	1,8	1	2,5	0	0,0
16 AÑOS	1	1,8	1	2,5	0	0,0
17 AÑOS	11	20,0	7	17,5	4	26,7
18 AÑOS	24	43,6	18	45,0	6	40,0
19 AÑOS	9	16,4	7	17,5	2	13,3
20 AÑOS	7	12,7	6	15,0	1	6,7
21 Y MÁS	2	3,6	0	0,0	2	13,3

**FUENTE:** Ficha Escolar

La muestra control presenta que el 72.7% de los estudiantes provenían de colegios públicos y el 27.3% de colegios particulares, es decir, que alrededor de cada 4 estudiantes que ingresan a la carrera Finanzas y Banca, 3 estudiantes provienen de colegios públicos y 1 de colegios particulares. El promedio de edad de los estudiantes de las escuelas públicas es de 18.2 años y para las escuelas particulares de 18.5 años, ligeramente mayor a la pública, dado que al ofrecer la Facultad de Economía la carrera de Finanzas y Banca, muchos estudiantes matriculados en las universidades particulares se cambian a la Universidad de Panamá por ser menos costosa.

Cabe señalar, que los colegios particulares, en su gran mayoría, gradúan en menos años que los públicos, sin embargo, por la situación planteada anteriormente, la edad promedio de los estudiantes de los colegios particulares es mayor que la de los colegios públicos.

### **1.2.2. Grupo Experimental**

En el cuadro II B se presentan los estudiantes de colegios públicos y particulares de la muestra experimental de la investigación.

**CUADRO No.IIB**

**ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA ESCUELA DE FINANZAS Y BANCA DE LA FACULTAD DE ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ POR EDAD Y TIPO DE COLEGIO: AÑO ACADÉMICO 1999 (GRUPO EXPERIMENTAL)**

EDAD	TOTAL DE ESTUDIANTES		TIPO DE COLEGIO			
			PÚBLICO		PARTICULAR	
	No	%	No.	%	No.	%
<b>TOTAL.....</b>	<u>55</u>	<u>100,0</u>	<u>40</u>	<u>100,0</u>	<u>15</u>	<u>100,0</u>
15 AÑOS	0	0,0	0	0,0	0	0,0
16 AÑOS	4	7,3	0	0,0	4	26,7
17 AÑOS	20	36,4	16	40,0	4	26,7
18 AÑOS	24	43,6	17	42,5	7	46,7
19 AÑOS	2	3,6	2	5,0	0	0,0
20 AÑOS	3	5,5	3	7,5	0	0,0
21 Y MÁS	2	3,6	2	5,0	0	0,0

**FUENTE: Ficha Escolar**

La proporción de estudiantes de colegios públicos y particulares es igual que para el grupo control, es decir, 72 7% y 27 3%, respectivamente. En este caso, la edad promedio de los estudiantes de las escuelas públicas es de 18 1 años y la de las escuelas particulares de 17 2 años, indicando una edad menor en las escuelas particulares, situación contraria a la muestra control. La concentración de los estudiantes en las escuelas públicas se encuentra entre las edades de 17 y 18 años, con un 82 5%, mientras que en los colegios particulares el 100 0% no pasan de los 18 años.

### 1.3. Edad por Turno

Tanto para el grupo control como para el grupo experimental, se seleccionaron estudiantes del turno matutino y vespertino. No se incluyó el grupo nocturno por las características de dichos grupos en cuanto a los profesores y asignaturas tomadas por los mismos.

#### 1.3.1. Grupo Control

**CUADRO No.III A**  
**ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA ESCUELA DE FINANZAS Y**  
**BANCA DE LA**  
**FACULTAD DE ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ**  
**POR EDAD Y TURNO: AÑO ACADÉMICO 1999 (GRUPO CONTROL)**

EDAD	TOTAL DE ESTUDIANTES		TURNO			
			MATUTINO		VESPERTINO	
	No.	%	No.	%	No.	%
<b>TOTAL.....</b>	<b>55</b>	<b>100,0</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>
15 AÑOS	1	1,8	0	0,0	1	2,3
16 AÑOS	1	1,8	0	0,0	1	2,3
17 AÑOS	14	25,5	3	27,3	11	25,0
18 AÑOS	21	38,2	4	36,4	17	38,6
19 AÑOS	9	16,4	2	18,2	7	15,9
20 AÑOS	7	12,7	2	18,2	5	11,4
21 Y MÁS	2	3,6	0	0,0	2	4,5

**FUENTE: Ficha Escolar**

El cuadro III A presenta que la muestra control estaba constituida por 44 estudiantes del turno vespertino y 11 del turno matutino, es decir, 80% y 20%, respectivamente. Se observa que la edad promedio del grupo matutino es de 18,3 años y

el del grupo vespertino de 18 2 años, esto es, que las edades de ambos grupos es casi la misma, aunque se nota mayor dispersión en el grupo vespertino que en el matutino

Cabe señalar que las edades promedios de los estudiantes de ambos turnos son iguales al promedio general, que es de 18 3 años

### 1.3.2. Grupo Experimental

En el grupo experimental, 32 7% de los estudiantes eran del turno matutino y 67 3% del turno vespertino, es decir, por cada estudiante matutino, había 2 estudiantes vespertinos ( Véase cuadro No III B )

**CUADRO No.IIIB**  
**ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA ESCUELA DE FINANZAS Y**  
**BANCA DE LA**  
**FACULTAD DE ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ**  
**POR EDAD Y TURNO: AÑO ACADEMICO 1999 (GRUPO EXPERIMENTAL)**

EDAD	TOTAL DE ESTUDIANTES		T U R N O			
			MATUTINO		VESPERTINO	
	No.	%	No.	%	No.	%
<b>TOTAL....</b>	<u>55</u>	<u>100,0</u>	<u>18</u>	<u>100,0</u>	<u>37</u>	<u>100,0</u>
...						
15 AÑOS	0	0,0	0	0,0	0	0,0
16 AÑOS	4	7,3	2	11,1	2	5,4
17 AÑOS	20	36,4	10	55,6	10	27,0
18 AÑOS	24	43,6	6	33,3	18	48,6
19 AÑOS	2	3,6	0	0,0	2	5,4
20 AÑOS	3	5,5	0	0,0	3	8,1
21 Y MÁS	2	3,6	0	0,0	2	5,4

**FUENTE: Ficha Escolar.**

En este grupo, la edad promedio de los estudiantes del turno matutino fue de 17 2 años y para los estudiantes del turno vespertino fue de 18 1 años. Se observa que el 100% de los estudiantes matutinos tienen edades de 16 a 18 años, mientras que en el vespertino para este mismo grupo de edades el porcentaje es de 81%, el resto tiene más de 18 años.

#### 1.4. Edad por Tipo de Bachillerato

Los grupos control y experimental investigados consideran sólo estudiantes con bachiller en Comercio y en Ciencias, que son los títulos exigidos por la Facultad de Economía para ingresar en la carrera de Finanzas y Banca.

##### 1.4.1. Grupo Control

**CUADRO No.IV A**  
**ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA ESCUELA DE FINANZAS Y**  
**BANCA DE LA**  
**FACULTAD DE ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ**  
**POR EDAD Y TIPO DE BACHILLER: AÑO ACADÉMICO 1999 (GRUPO**  
**CONTROL)**

EDAD	TOTAL DE ESTUDIANTES		TIPO DE BACHILLER			
			COMERCIO		CIENCIAS	
	No.	%	No.	%	No.	%
<b>TOTAL.....</b>	<b>55</b>	<b>100,0</b>	<b>49</b>	<b>100,0</b>	<b>6</b>	<b>100,0</b>
15 AÑOS	1	1,8	1	2,0	0	0,0
16 AÑOS	1	1,8	1	2,0	0	0,0
17 AÑOS	11	20,0	11	22,4	0	0,0
18 AÑOS	24	43,6	22	44,9	2	33,3
19 AÑOS	9	16,4	8	16,3	1	16,7
20 AÑOS	7	12,7	5	10,2	2	33,3
21 Y MÁS	2	3,6	1	2,0	1	16,7

**FUENTE: Ficha Escolar**

El cuadro IVA muestra que el 89.1% de los estudiantes lo constituyen bachilleres en Comercio y 10.9% bachilleres en Ciencias. Esta proporción se da debido a que la opción de Finanzas y Banca es más afín a los bachilleres en Comercio. Sin embargo, cabe resaltar que dicha característica, es una desventaja que presentan los bachilleres en Comercio, por la poca preparación que traen en Matemática.

La edad promedio que presentan los estudiantes con bachillerato en Comercio es de 18.1 años y los de Ciencias de 19.5 años. En el caso de los bachilleres en Comercio la distribución es bastante simétrica, mientras que en los de Ciencias éstos son asimétricos hacia los valores de 18 años y más.

#### **1.4.2. Grupo Experimental**

En el grupo experimental, el 74.5% lo conforman bachilleres en Comercio y 25.5% bachilleres en Ciencias.



**CUADRO No.IV B**  
**ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA ESCUELA DE FINANZAS Y**  
**BANCA DE LA FACULTAD DE ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD DE**  
**PANAMÁ POR EDAD Y TIPO DE BACHILLER: AÑO ACADEMICO**  
**1999 (GRUPO EXPERIMENTAL)**

EDAD	TOTAL DE ESTUDIANTES		TIPO DE BACHILLER			
			COMERCIO		CIENCIAS	
	No.	%	No.	%	No.	%
<b>TOTAL.....</b>	<b>55</b>	<b>100,0</b>	<b>41</b>	<b>100,0</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>
....						
15 AÑOS	0	0,0	0	0,0	0	0,0
16 AÑOS	4	7,3	3	7,3	1	7,1
17 AÑOS	20	36,4	16	39,0	4	28,6
18 AÑOS	24	43,6	18	43,9	6	42,9
19 AÑOS	2	3,6	0	0,0	2	14,3
20 AÑOS	3	5,5	3	7,3	0	0,0
21 Y MÁS	2	3,6	1	2,4	1	7,1

**FUENTE: Ficha Escolar**

El cuadro IV B refleja que los estudiantes con bachiller en Comercio tienen edad promedio de 17 7 años y los de Ciencias edad promedio de 18 2 años. Se observa que la edad promedio de los estudiantes de Comercio, está por debajo del promedio general, que es de 17 8 años, mientras que los de Ciencias están por arriba. En Comercio, el 90 2 % tienen edades de 18 años o menos, mientras que en Ciencias el porcentaje para el mismo grupo es de 78 6 %.

### 1.5. Ingreso Familiar por tipo de Colegio

#### 1.5.1. Grupo Control

La distribución del ingreso familiar de los estudiantes del grupo Control, muestra que el 76 4% tienen ingresos entre B/ 200 00 y B/ 600 00 mensuales y el resto, 23 6 %, ingresos familiares de B/ 600 00 y más El ingreso promedio mediano familiar es de B/ 400 00 mensuales, cifra obtenida de los datos originales de la muestra

**CUADRO No. V A**  
**DISTRIBUCIÓN DEL INGRESO FAMILIAR DE LOS ESTUDIANTES DE**  
**PRIMER AÑO**  
**DE LA ESCUELA DE FINANZAS Y BANCA DE LA FACULTAD DE**  
**ECONOMIA**  
**DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ POR TIPO DE BACHILLER:**  
**AÑO ACADÉMICO 1999 ( GRUPO CONTROL)**

INGRESO FAMILIAR	TOTAL DE ESTUDIANTES		TIPO DE BACHILLER			
			COMERCIO		CIENCIAS	
	No.	%	No.	%	No.	%
<b>TOTAL.....</b>	<b>55</b>	<b>100,0</b>	<b>49</b>	<b>100,0</b>	<b>6</b>	<b>100,0</b>
- DE B/ 200	0	0,0	0	0,0	0	0,0
200 A 399	21	38,2	19	38,8	2	33,3
400 A 599	21	38,2	18	36,7	3	50,0
600 A 799	8	14,5	7	14,3	1	16,7
800 ó MÁS	5	9,1	5	10,2	0	0,0

**FUENTE:** Ficha Escolar.

Del cuadro VA se deduce, que el 75 5% de los estudiantes con bachillerato en Comercio tienen menos de B/ 600 00 de ingreso familiar mensual, mientras que el 83 3 % de los estudiantes con bachillerato en Ciencias están dentro de ese mismo tramo

### 1.5.2 Grupo Experimental

**CUADRO No. V B**  
**INGRESO FAMILIAR DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO**  
**DE LA ESCUELA DE FINANZAS Y BANCA, FACULTAD DE ECONOMIA**  
**DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ POR TIPO DE BACHILLER:**  
**AÑO ACADÉMICO 1999 ( GRUPO EXPERIMENTAL)**

INGRESO FAMILIAR	TOTAL DE ESTUDIANTES		TIPO DE BACHILLER			
			COMERCIO		CIENCIAS	
	No.	%	No.	%	No.	%
<b>TOTAL.....</b>	<b>55</b>	<b>100,0</b>	<b>42</b>	<b>100,0</b>	<b>13</b>	<b>100,0</b>
- B/ 200	0	0,0	0	0,0	0	0,0
200 A 399	32	58,2	26	61,9	6	46,2
400 A 599	6	10,9	4	9,5	2	15,4
600 A 799	13	23,6	10	23,8	3	23,1
1,000 ó MÁS	4	7,3	2	4,8	2	15,4

**FUENTE: Ficha Escolar**

Al observar el cuadro V B, se determina que en la muestra experimental, el 71 4% de los estudiantes con bachillerato en Comercio tienen ingresos familiares menores de B/ 600 00 mensuales y 23.8% tiene ingresos familiares mensuales de B/ 600 00 a B/ 799 00, es decir, que un 95 2% tienen salarios entre B/. 200.00 y B/. 799.00 mensuales inclusive Así, a nivel general, se observa que ambos grupos tienen una

concentración de los recursos económicos dentro del intervalo de los B/ 200 00 a 599 00, situación que es indicativo de que poseen las condiciones económicas mínimas para sufragar los gastos de sus necesidades básicas indispensables, siendo éstas de gran importancia en el rendimiento académico. Esta situación familiar socioeconómica evidencia un ambiente inadecuado, toda vez que el costo de la canasta básica familiar de alimentos se encuentra aproximadamente en B/ 225 00, por ello, se afecta la posibilidad de no poder adquirir o de tener acceso a los recursos exigidos para la educación superior. Estos arrastres que acompañan al estudiante causan presiones desfavorables, situación que afecta los niveles de motivación para el estudio y pueden contribuir a manifestaciones de desajustes emocionales, los cuales influirán en los niveles de fracaso escolar. Al respecto, Nuevo (1998) atribuye influencia en el fracaso escolar al ambiente familiar y social.

## **2. Aspectos Psicológicos y Académicos de los Estudiantes Sujetos a la Investigación**

En este punto, se consideraran los aspectos del Índice Predictivo, los resultados de las pruebas de primer ingreso GATB, Capacidad Académica (PCA) y Conocimientos Generales (PCG), la prueba de Capacidad Intelectual (RAVEN), los Promedios de las áreas de comportamiento (CIP) y las pruebas de las Habilidades de Estudio.

## 2.1. Índice Predictivo de Ingreso a la Carrera

El cuadro No VI presenta la distribución de los índices predictivos obtenidos por los estudiantes de los grupos Control y Experimental para ingresar a la carrera de Finanzas y Banca

**CUADRO No.VI  
DISTRIBUCIÓN DEL  
ÍNDICE PREDICTIVO DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO  
DE LA ESCUELA DE FINANZAS Y BANCA DE LA FACULTAD DE ECONOMÍA  
DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ POR GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL:  
AÑO ACADÉMICO 1999**

ÍNDICE PREDICTIVO	TOTAL DE ESTUDIANTES		GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	No.	%	No.	%	No.	%
<b>TOTAL.....</b>	<u>110</u>	<u>100,0</u>	<u>55</u>	<u>100</u>	<u>55</u>	<u>100</u>
1 00 A 1 19	22	20,0	13	23,6	9	16,4
1 20 A 1 39	55	50,0	30	54,5	25	45,5
1 40 A 1 59	28	25,5	10	18,2	18	32,7
1 60 A 1 79	5	4,5	2	3,6	3	5,5
1 80 Y MÁS	0	0,0	0	0,0	0	0,0

**FUENTE:** Lista de resultados de los Estudiantes de Primer Ingreso.  
Coordinación de Ingreso de la Facultad de Economía.

Tomando en cuenta los dos grupos en conjunto, el 20% de los estudiantes obtuvo índice predictivo de 1 00 a 1.19, lo que equivale a la mitad, índices predictivos dentro del intervalo de 1 20 a 1 39 y 30%, índice predictivo entre 1 40 y 1 79 En promedio, el índice predictivo fue de 1 324 En la muestra control, 78 1% de los estudiantes obtuvo por debajo del 1.40 de índice predictivo y el restante 21 9% índice de 1.40 o más. En el grupo Experimental, 61 9% obtuvo índice predictivo por debajo de 1.40 y el resto 38 1%

ingreso con índice predictivo de 1.40 o mayor. Cabe señalar, que ningún estudiante de ambas muestras, obtuvo un índice predictivo de 1.80 y más.

De esta manera, se observa que un 70% de la población reúne los requisitos mínimos exigidos para el ingreso a la Universidad de Panamá; puntaje que representa un rendimiento regular al equipararse con el índice académico establecido en el sistema de evaluación de la Universidad. Este rendimiento evidencia deficiencias en los sistemas estratégicos que mayormente utilizan los estudiantes para enfrentar las exigencias del proceso de aprendizaje.

Estos resultados manifiestan la potencialidad que poseen los estudiantes para su proceso de aprendizaje y de esta forma plantear programas de intervención que contribuyan a la realización del potencial necesario para evitar el fracaso escolar. Álvarez señala, al respecto, que los programas que se ajustan a las necesidades de cada uno permite la adquisición de nuevas destrezas y habilidades; lo cual repercute de forma positiva para su imagen y autoestima, recobrando la confianza en sí mismo, en sus propias capacidades, favoreciendo su desarrollo global y equilibrado y, por consiguiente, obtener mejores logros académicos.

## **2.2 Resultados de la Prueba de Conocimientos Académicos (PCA)**

En forma conjunta, los dos grupos mostraron que el mayor rango de puntaje obtenido por los estudiantes de la investigación en la PCA, es el comprendido entre 40 y 49 inclusive, lo que representa un 40%, siguiéndole en orden 50 a 59 con 23.6% y 30 a 39 con 22.7%; sumando los tres rangos se obtiene 86.3%, lo cual denota que los

estudiantes de ambos grupos mayormente evidencian un puntaje inferior a los 71 puntos, el cual es equivalente a la nota mínima de "C" para la aprobación de un curso en el nivel superior, por lo que se evidencia un promedio por debajo de la nota mínima de promoción

**CUADRO No.VII**  
**RESULTADOS DE LA PCA DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO**  
**DE LA ESCUELA DE FINANZAS Y BANCA DE LA FACULTAD DE ECONOMÍA**  
**DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ POR GRUPO CONTROL Y**  
**EXPERIMENTAL:**  
**ENERO DE 1999**

PUNTAJE	TOTAL DE ESTUDIANTES		GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	P. C. A.		P. C. A.		P. C. A.	
	No.	%	No.	%	No.	%
<b>TOTAL.....</b>	<u>110</u>	<u>100.0</u>	<u>55</u>	<u>100.0</u>	<u>55</u>	<u>100.0</u>
- DE 20	1	0,9	0	0,0	1	1,8
20 A 29	6	5,5	4	7,3	2	3,6
30 A 39	25	22,7	16	29,1	9	16,4
40 A 49	44	40,0	21	38,2	23	41,8
50 A 59	26	23,6	12	21,8	14	25,5
60 A 69	5	4,5	1	1,8	4	7,3
70 A 79	3	2,7	1	1,8	2	3,6
80 Y MÁS	0	0,0	0	0,0	0	0,0

**FUENTE:** LISTA DE RESULTADOS DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO. COORDINACIÓN DE INGRESO DE LA FACULTAD DE ECONOMÍA

En el cuadro No VII, se observa que en el grupo Control la mayoría de los estudiantes obtuvieron puntaje de 30 a 59 en la PCA, es decir, un 89 1%, y sólo un 3 6%, que equivale a 2 estudiantes, obtuvo más de 59 puntos En el grupo

Experimental, la mayoría de estudiantes, al igual que en el grupo Control, obtuvo de 30 a 59 puntos, Dicho grupo representó el 83.7%, mientras que el 10.9%, equivalente a 6 estudiantes obtuvo por arriba de los 59 puntos

En este sentido, se observa que hay una concentración de la población, el 69.1%, con puntajes inferior a los 51 puntos requeridos como mínimos para el ingreso a la facultad de Economía. Estos antecedentes de rendimiento para el ingreso a la Universidad son de gran importancia desde el momento en que dichas experiencias de fracaso contribuyen al aumento de la frustración, situación que provoca una opinión negativa de sí mismo, mermando su confianza en sus potencialidades y posibilidades, por lo que su autoestima se deteriora, siendo esta percepción de sí mismo demasiado negativa. En este sentido, el estudiante que encuentra dificultades o fracasa, requiere ser apoyado en programas que contribuyan a elevar su nivel de autoestima y de autocompetencia.

### **2.3. Resultados De La Prueba De Conocimientos Generales ( PCG )**

Los resultados de esta prueba se presentan en el cuadro No VIII. En él se observa que los dos grupos en total registraron mayor puntaje en el intervalo de 40 a 49 con 29.1% de los estudiantes, siguiendo el intervalo de 50 a 59 y 60 a 69, con una participación de 27.3% y 21.8% respectivamente. En total, estos tres intervalos suman 78.2%, que equivale a 86 de los estudiantes investigados. Los cuales lograron un puntaje por debajo de la nota mínima de promoción de una asignatura de nivel superior.



**CUADRO No.VIII**  
**RESULTADOS DE LA PCG DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO**  
**DE LA ESCUELA DE FINANZAS Y BANCA DE LA FACULTAD DE**  
**ECONOMÍA**  
**DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ POR GRUPO CONTROL Y**  
**EXPERIMENTAL:**  
**ENERO DE 1999**

PUNTAJE	TOTAL DE ESTUDIANTES		GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	P. C. G.		P. C. G.		P. C. G.	
	No.	%	No.	%	No.	%
<b>TOTAL.....</b>	<b>110</b>	<b>100</b>	<b>55</b>	<b>100</b>	<b>55</b>	<b>100</b>
- DE 20	1	0,9	1	1,8	0	0,0
20 A 29	5	4,5	3	5,5	2	3,6
30 A 39	11	10,0	7	12,7	4	7,3
40 A 49	32	29,1	18	32,7	14	25,5
50 A 59	30	27,3	10	18,2	20	36,4
60 A 69	24	21,8	12	21,8	12	21,8
70 A 79	7	6,4	4	7,3	3	5,5
80 Y MÁS	0	0,0	0	0,0	0	0,0

**FUENTE:** LISTA DE ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO.  
COORDINACIÓN DE INGRESO DE LA FACULTAD DE  
ECONOMÍA.

También se observa que en el grupo Control el mayor puntaje en la prueba PCG se obtuvo en el intervalo de 40 a 49 con un porcentaje de estudiantes de 32 7% Cabe señalar, que el 47 3% de los estudiantes obtuvieron 50 ó más puntos en esa prueba

En la muestra Experimental, el intervalo de puntos con mayor frecuencia relativa en la PCG fue el de 50 a 59 puntos con 36.4% Además, la proporción de estudiantes con puntaje de 50 ó más en esta prueba fue de 63 7%

Ambos grupos denotan un rendimiento similar en dicha prueba, observándose que solamente un 6 4% de la población con un puntaje de 71 a 79 puntos, quedando clasificados como estudiantes con puntaje de promoción de acuerdo con los intervalos de notas de promoción, en tanto que el 71 8% de la población participante no logró superar el intervalo mínimo señalado como mínimo de promoción, 61 puntos, según el sistema de evaluación de la Universidad de Panamá. Este comportamiento evidencia el punto de partida del estudiante, y que hace referencia a las condiciones básicas para que el alumno aprenda y desarrolle, a fin de enfrentar las exigencias de la carrera elegida.

Álvarez y otros (1999) señalan que este punto de partida es una de las claves para un entrenamiento eficaz, sobre todo cuando muchos investigadores consideran que los procesos y estrategias cognitivas, los factores motivacionales y afectivos son factores importantes en la aparición de dificultades para el aprendizaje. Así que si los contenidos nuevos que se ofrecen no tienen base de conocimientos previos es mayormente posible que el estudiante no podrá atribuirle significado y su implicación en las tareas requeridas será superficial, lo que conlleva a un aprendizaje mecánico y repetitivo. Por el contrario, afirma Álvarez (1999) si los nuevos contenidos que se ofrecen están adecuados a sus capacidades y conocimientos, las implicaciones en la realización de su aprendizaje serán profundas, por lo que le serán significativas y, por consiguiente, tendrá un aprendizaje significativo.

Es este sentido, es notoria la importancia de ofrecer un entrenamiento en estrategias que permitan la meta de todo proceso de instrucción, con la finalidad de que los estudiantes asuman la responsabilidad de su aprendizaje y sean cada vez más independientes y autónomos en el logro de sus objetivos de aprendizaje. La Psicología

Educativa postula la importancia de las intervenciones educativas que propongan el logro de esta autonomía, sobre todo cuando en él se hace más dinámico el proceso de aprendizaje y provoca un mejoramiento de la percepción de la competencia Harter (1981 a) y Harter (1981 b), citado por Álvarez (1999) señala la importancia de la buena competencia, pues ella es vital, ya que si la misma es positiva los estudiantes tienen una tendencia a demostrar más interés por aprender, le gustarán los retos que le requieran y en general obtendrán un mejor rendimiento académico

Dichas observaciones permiten ver la importancia y significado de la necesidad de entrenamientos para tal fin

#### **2.4. Resultados de la Prueba Psicológica: Promedio en los Factores General, Verbal y Numérico de la Batería de Pruebas de Aptitudes Generales G A T B (TGVN )**

En el Cuadro No IX se aprecia que los grupos investigados en el puntaje **TGVN**; sacados del promedio de los factores general, verbal y numérico de la prueba Batería de Pruebas de Aptitudes Generales GATB, los resultados con mayor frecuencia se dieron en los tramos de 90 a 99 y 100 a 109 con participación de 41 8% y 30% respectivamente, es decir, 71 8% en forma conjunta

En forma individual, el grupo Control mostró 74 6% de estudiantes con puntaje entre 90 a 109 en la prueba GATB y un 21 8 % de estudiantes con puntaje menor de 90 en esa prueba En el grupo Experimental, 69 1% obtuvo puntaje de 90 a 109 en la prueba, mientras que 14 5% obtuvo más de 109 puntos

**CUADRO No.IX**  
**RESULTADOS DE LA TGVN DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO**  
**DE LA ESCUELA DE FINANZAS Y BANCA DE LA FACULTAD DE**  
**ECONOMÍA**  
**DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ POR GRUPO CONTROL Y**  
**EXPERIMENTAL:**  
**AGOSTO DE 1998**

PUNTAJE	TOTAL DE ESTUDIANTES		GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	TGVN		TGVN		TGVN	
	No.	%	No.	%	No.	%
<b>TOTAL.....</b>	<u>110</u>	<u>100,0</u>	<u>55</u>	<u>100,0</u>	<u>55</u>	<u>100,0</u>
- DE 80	2	1,8	1	1,8	1	1,8
80 A 89	19	17,3	11	20,0	8	14,5
90 A 99	46	41,8	25	45,5	21	38,2
100 A 109	33	30,0	16	29,1	17	30,9
110 Y MÁS	10	9,1	2	3,6	8	14,5

**FUENTE:** LISTA DE ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO.  
COORDINACIÓN DE INGRESO DE LA FACULTAD DE ECONOMÍA.

Comparando el resultado del puntaje TGVN de los promedios de ingreso a la Facultad de Economía, que arrojó un puntaje promedio general para 1995 de 97,9, y el promedio de la muestra Control de 96,4 y el de la muestra del grupo Experimental de 97,2, se manifiesta que los puntajes promedios de ambos grupos están por debajo del de la Facultad, por lo cual las posibilidades de adecuado rendimiento académico son menores.

### 2.5. Resultado de la Prueba de Capacidad Intelectual de Matrices Progresivas (RAVEN)

Un indicador importante para determinar el rendimiento académico es la capacidad intelectual. La obtención de un puntaje al menos de 50 en esta prueba, es decir, un rango intelectual medio, proporciona una alta posibilidad de un rendimiento exitoso en los aspectos académicos de los estudiantes.

**CUADRO No. X**  
**RESULTADOS DEL RAVEN DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO**  
**DE LA ESCUELA DE FINANZAS Y BANCA DE LA FACULTAD DE**  
**ECONOMÍA**  
**DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ POR GRUPO CONTROL Y**  
**EXPERIMENTAL:**  
**MARZO DE 1999**

CAPACIDAD INTELECTUAL		TOTAL		GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
PERCENTIL	RANGO INT.	No.	%	No.	%	No.	%
<b>TOTAL.....</b>		<u>110</u>	<u>100</u>	<u>55</u>	<u>100</u>	<u>55</u>	<u>100,0</u>
95 Y MÁS	I. SUP INTELEC	3	2,7	1	1,8	2	3,6
90 - 75	II SUP MEDIO	30	27,3	14	25,5	16	29,1
50	III T 'MEDIO	77	70,0	40	72,7	37	67,3
25 - 10	V. INFER. MEDIO	0	0,0	0	0,0	0	0,0
5 Y MENOS	V 'DEFIC INTEL	0	0,0	0	0,0	0	0,0

**FUENTE: TEST DE MATRICES PROGRESIVAS:**  
**RAVEN**

El cuadro No X expresa que los estudiantes investigados en forma conjunta, grupos Control y Experimental en esta prueba se distribuyen entre el rango intelectual III al I. El mayor número de estudiantes se concentró en el rango intelectual III, término medio con un 70%, siguiendo el rango intelectual II, superior al término medio con un 27.3% y el rango intelectual I, superior intelectual con un 2.7%.

Los resultados de la prueba en el grupo Control fue de 72.7% concentrados en el rango del término medio, el 25.5% y 1.8% en las capacidades superior al término medio y superior intelectual respectivamente. En el grupo Experimental el 67.3% se centró en el rango del término medio, el 29.1% en el rango superior al término medio y 3.6% en el superior intelectual. Estos resultados permiten observar que el 72.7% del grupo Control quedó clasificado con una capacidad intelectual, término medio, en tanto que el grupo Experimental el 67.3% cae dentro del mismo rango.

Así también los resultados denotan que tanto en el grupo Control como en el Experimental los resultados están entre los rangos término medio y de superioridad intelectual. Así se distribuyen entre el II y I, con un 30%, lo cual implica las categorías superior al término medio y de superioridad intelectual, observándose que en el grupo Control un 27.3% en tanto que en el grupo Experimental fue de un 32.7% para las mismas categorías. En un nivel general los resultados manifiestan que los sujetos participantes en la investigación poseen una capacidad entre el nivel intelectual promedio al superior, situación que evidencia que no tienen retraso mental, por lo son poseedores de la capacidad intelectual normal, con lo cual puede enfrentar con éxito su desempeño escolar.

## 2.6. Resultados de la Prueba de Personalidad

Con el objetivo de poder confirmar que los sujetos participantes en la investigación poseían una personalidad sin rasgos de patologías severas, se aplicó el Cuestionario de Personalidad (CIP) En este cuestionario se denotan las distintas áreas del comportamiento

**CUADRO No.XI**  
**PROMEDIOS EN LAS ÁREAS DE COMPORTAMIENTO DE LOS**  
**ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA ESCUELA DE FINANZAS Y**  
**BANCA**  
**DE LA FACULTAD DE ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ**  
**POR**  
**GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL: MARZO DE 1999**

ÁREAS DE COMPORTAMIENT O	DIFERENCIA		GRUPO	
	EXP	CONT	CONTROL	EXPERIMENTAL
COCIENTE TENSIONAL	<u>0,01</u>		<u>1,38</u>	<u>1,39</u>
PERSONAL	-0,35		23,15	22,8
FAMILIAR	0,07		9,75	9,82
PATOLÓGICO	-0,11		7,35	7,24
SEXUAL	-0,18		11,98	11,8
SOCIAL	-0,06		10,36	10,3

**FUENTE: CUESTIONARIO INVESTIGATIVO DE LA PERSONALIDAD.**  
**C.I.P.**

El cuadro No XI refleja los resultados promedios obtenidos en las distintas áreas del comportamiento de los estudiantes sujetos a la investigación. En el área de comportamiento personal, se observa que el puntaje promedio del grupo Control fue de 23.15 y el del grupo Experimental de 22.8, con una diferencia de 0.35 menor en el grupo Experimental.

Dado que el puntaje promedio para ambos grupos es mayor que la media de esta área, es indicativo de que los estudiantes manifiesten altos grados de desconfianza en sí mismos, incapacidad para tomar decisiones, dificultades en la comprensión del mundo que los rodea, poca aceptación de sí mismos y un bajo sentido de la jerarquía de valores personales. Sin embargo, cabe señalar que, dado que el promedio no se aleja significativamente de la media, las características anteriores pueden ser superadas mediante un programa de entrenamiento en las áreas de dificultad.

En el área familiar el promedio obtenido en el grupo Control fue de 9.75 y en el experimental de 9.82. El puntaje del grupo Control y del grupo Experimental están ligeramente por debajo de la media de esta área, es decir, en ambos grupos no existen evidencias significativas en las relaciones familiares, por lo cual estas relaciones se manifiestan dentro del rango de la normalidad.

Para el área de comportamiento patológico los resultados promedios de la muestra control fue de 7.35 y para el experimental de 7.24. Ambos grupos están en la línea del promedio general, por lo cual no presentan evidencias significativas de desajustes.

En el comportamiento sexual, el promedio de la muestra control fue de 11.98 y el del experimental de 11.8, presentándose en ambos grupos promedios por arriba del promedio general, lo cual indica ciertos rasgos de problemas de índole sexual. Es



meritorio señalar que, contrariamente a los puntajes bajos que generalmente las poblaciones latinoamericanas marcan en dicha área, debido a los grados de sinceridad en la presente investigación se observa un puntaje levemente por encima de la media, lo cual es indicativo de ciertos rasgos de problemas de índole sexual, que no comprometen a los sujetos en desajustes graves en la dinámica heterosexual

Con relación al comportamiento social, se registró un promedio de 10.75 para el grupo Control y de 10.3 para el grupo Experimental, mostrando ambos grupos una ligera diferencia por arriba del promedio general, lo que refleja que existen rasgos de desajustes sociales, lo que se manifiesta mediante la poca facilidad de los estudiantes para desenvolverse en situaciones sociales, relaciones no satisfactorias con sus compañeros, amigos y sus profesores. Estos rasgos contribuyen a manifestarse mayormente como personas timidas, de poco ánimo u opacadas

Al integrar estos elementos, obtenemos el cociente tensional, es decir, la síntesis de la apreciación del grado de ajuste o desajuste de la personalidad del estudiante investigado. El cociente tensional promedio calculado para el grupo Control fue de 1.38 y para el grupo Experimental de 1.39, lo cual denota que no existen patologías severas. A nivel general, ambos grupos presentan una personalidad levemente desajustada, específicamente las dificultades se observaron en el área personal, por lo que sobresale la desconfianza en sí mismos, incapacidad para la toma de decisiones, poca comprensión del mundo circundante y juicios inapropiados de su percepción personal. Álvarez y otros (1999) señalan que las percepciones de autoeficacia y control personal subyacen a la capacidad de aprender y cambiar actitudes negativas hacia el aprendizaje. En el área social se evidencia o refleja la poca facilidad o capacidad de relaciones interpersonales

(amigos, compañeros y otras personas), ya que reflejan mayormente timidez y apocamiento. En las relaciones en las áreas familiares y de comportamiento patológico no hay evidencias significativas de trastornos que afecten la estima y la autoestima. Por ello, se hace necesario un programa de intervención primaria, específicamente en las áreas de comportamiento personal y social, ya que se ha encontrado que los grados de voluntad, el espíritu de superación y de adaptación al ambiente pueden brindar un pronóstico acerca del éxito académico.

## **2.7. Resultados de la Prueba Sobre Habilidades de Estudio**

Uno de los pilares que contribuyen al éxito en el desempeño académico lo constituyen las habilidades de estudio que posea el aprendiz o estudiante. Los siguientes cuadros manifiestan información referente a los niveles de organización, técnicas y motivación en el estudio de los sujetos participantes de la investigación.

### **2.7.1. Habilidad de Estudio Total**

El cuadro No XII A refleja que en la prueba de habilidad total hacia el estudio, los alumnos del grupo Control y del grupo Experimental que se encuentran clasificados entre los rangos percentiles 0-31 al 39-42, es decir, en las categorías Inferior al Promedio Bajo se concentran en ambos grupos el 67.2 %. Lo que indica que en el nivel general, ambos grupos tienen la misma proporción de deficiencias en sus habilidades de estudio. Las destrezas de estudio implican la capacidad de regular y supervisar su

propio aprendizaje, lo que significa que debe ser capaz de seguir la huella de lo que tiene sentido y advertir cuándo necesita un método nuevo (Woofolk , 1999) En este sentido, el estudiante debe ser capaz de encauzar su aprendizaje, por ello debe ser capaz de observar su forma de estudiar y de promover su aprendizaje de forma activa, remediando, afirma, su aprendizaje inactivo Torre Puente (1996)

Las estrategias de estudio permiten a los alumnos concentrar la atención y sostener la dedicación en el estudio, esforzarse y pensar a fondo sobre lo que están aprendiendo y supervisar su grado de comprensión mientras estudia (Woofolk, 1999)

**CUADRO No.XII A**

**RESULTADOS DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA ESCUELA DE  
FINANZAS Y BANCA  
DE LA FACULTAD DE ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ SEGÚN SU  
HABILIDAD DE ESTUDIO POR GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL  
MARZO DE 1999**

HABILIDAD DE ESTUDIO TOTAL		TOTAL DE ESTUDIANTES		GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
PUNTAJE	CATEGORÍA	No.	%	No.	%	No.	%
<b>TOTAL.....</b>		<b>110</b>	<b>100,0</b>	<b>55</b>	<b>100,0</b>	<b>55</b>	<b>100,0</b>
58 - 60	SUPERIOR	0	0,0	0	0,0	0	0,0
54 - 57	ALTO	3	2,7	0	0,0	3	5,5
51 - 53	SOBRE EL PROMEDIO	3	2,7	0	0,0	3	5,5
48 - 50	PROMEDIO ALTO	10	9,1	3	5,5	7	12,7
43 - 47	PROMEDIO	20	18,2	15	27,3	5	9,1
39 - 42	PROMEDIO BAJO	23	20,9	11	20,0	12	21,8
36 - 38	BAJO PROMEDIO	14	12,7	8	14,5	6	10,9
32 - 35	BAJO	11	10,0	6	10,9	5	9,1
0 - 31	INFERIOR	26	23,6	12	21,8	14	25,5

**FUENTE : ENCUESTA DE HABILIDAD HACIA EL ESTUDIO**

En el resto de la población de ambos grupos, el 32.8% se clasificó entre los rangos Promedio al Alto, observándose que para el grupo Experimental hay estudiantes clasificados en las categorías Sobre el Promedio y el Alto, en tanto que en el grupo Control la población no sobrepasa la categoría Promedio Alto. Situación que se demuestra más adelante que no es significativa para los efectos de la investigación.

### **2.7.2. Habilidad de Organización del Estudio**

El cuadro No XII B muestra los resultados de la encuesta de Organización del Estudio de la prueba de habilidad hacia el estudio. Se observa que el grupo Experimental registra un mejor desempeño en la organización del estudio que en la muestra Control. En el grupo Experimental, el 23.7% está por arriba del Promedio, es decir del percentil 16 al 20, mientras que para el grupo Control 18.2% están en dichos percentiles. Sin embargo, se observa que el 67.3 del grupo control y el 50.9 del grupo Experimental evidencian dificultades en cuanto a la organización del estudio, ya que se encuentran dentro de las categorías Bajo Promedio al Inferior. En este sentido, se manifiesta a nivel general que ambos grupos presentan dificultades para emplear apropiadamente el tiempo, esto es la capacidad de organizar, estructurar y autorregular el tiempo para cada área temática de estudio, contemplando los niveles de complejidad de la tarea frente a las propios dominios y capacidades. Torre Puente (1996) señala la necesidad de hacer

organizadores previos (guión conceptual, esquema básico, entre otros), los cuales permiten afianzar y aclarar el espacio entre lo que conoce y lo que necesita conocer

Es importante, señala Paux (1971), evitar malgastar el tiempo, ya que el hacerlo es propio de un estudio ineficaz y por ello es importante organizar sistemáticamente la vida estudiantil, tal como es propio de una profesión

La diferencia entre los grupos no es significativa para los efectos de la investigación

#### CUADRO No.XII B

**RESULTADOS DE LA ENCUESTA HABILIDAD DE ESTUDIO EN ORGANIZACIÓN DE  
LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA ESCUELA DE FINANZAS Y BANCA  
DE LA FACULTAD DE ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ  
POR GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL:  
MARZO DE 1999**

HABILIDAD DE ESTUDIO EN ORGANIZACIÓN		TOTAL DE ESTUDIANTES		GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
PUNTAJE	CATEGORÍA	No.	%	No.	%	No.	%
<b>TOTAL.....</b>		<b>110</b>	<b>100,0</b>	<b>55</b>	<b>100,0</b>	<b>55</b>	<b>100,0</b>
20	SUPERIOR	1	0,9	0	0,0	1	1,8
19	ALTO	3	2,7	0	0,0	3	5,5
17 - 18	SOBRE EL PROMEDIO	6	5,5	3	5,5	3	5,5
16	PROMEDIO ALTO	13	11,8	7	12,7	6	10,9
14 - 15	PROMEDIO	22	20,0	8	14,5	14	25,5
12 - 13	PROMEDIO BAJO	29	26,4	17	30,9	12	21,8
11	BAJO PROMEDIO	9	8,2	6	10,9	3	5,5
9 - 10	BAJO	9	8,2	3	5,5	6	10,9
0 - 8	INFERIOR	18	16,4	11	20,0	7	12,7

**FUENTE: ENCUESTA DE HABILIDAD HACIA EL ESTUDIO**

### **2.7.3. Habilidad en Técnicas de Estudio**

El cuadro No XII C muestra los resultados de la encuesta de la Habilidad en las Técnicas de Estudio. Se observa que el grupo Experimental registra un mejor desempeño en las técnicas de estudio que en la muestra Control. En el grupo Experimental, el 23.7% está por arriba del Promedio, es decir, del percentil 16 al 20, mientras que para el grupo Control 21.8% están en dichos percentiles. Se observa que en cuanto a las técnicas de estudio ambos grupos presentan casi las mismas características, ya que la diferencia es pequeña. Así, a nivel general, se observa que el 57.2% de la población participante tiene deficiencias en el manejo de técnicas o estrategias de estudio.

Torre Puente (1996) señala que existe cierta relación evidente entre el aprendizaje significativo y la utilización de técnicas de aprendizaje, lo que ha conducido a reflexionar sobre el problema de enseñanza –aprendizaje, lo que ha contribuido a la creación de nuevas técnicas para aprender. De allí, que dentro del programa se contemple un entrenamiento que implique enseñar las estrategias, mediante las prácticas directas y detalladas, así como también aplicarlas y autorregularlas frente a los niveles de significación de las tareas que le son propios.

**CUADRO No.XII C**  
**RESULTADOS DE LA ENCUESTA HABILIDAD EN TÉCNICAS DE ESTUDIO**  
**DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA ESCUELA DE FINANZAS Y**  
**BANCA**  
**DE LA FACULTAD DE ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ**  
**POR GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL:**  
**MARZO DE 1999**

HABILIDAD DE ESTUDIO EN TÉCNICAS		TOTAL DE ESTUDIANTES		GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
PUNTAJE	CATEGORÍA	No.	%	No.	%	No.	%
TOTAL.....		110	100,0	55	100,0	55	100,0
20	SUPERIOR	2	1,8	0	0,0	2	3,6
18 – 19	ALTO	6	5,5	2	3,6	4	7,3
17	SOBRE PROMEDIO	9	8,2	6	10,9	3	5,5
16	PROMEDIO ALTO	8	7,3	4	7,3	4	7,3
14 – 15	PROMEDIO	22	20,0	14	25,5	8	14,5
13	PROMEDIO BAJO	15	13,6	8	14,5	7	12,7
12	BAJO PROMEDIO	15	13,6	7	12,7	8	14,5
10 – 11	BAJO	17	15,5	8	14,5	9	16,4
0 – 9	INFERIOR	16	14,5	6	10,9	10	18,2

**FUENTE: ENCUESTA DE HABILIDADES DE ESTUDIO**

#### 2.7.4 Habilidad en Motivación para el Estudio:

El cuadro No XII D muestra los resultados de la encuesta de la Habilidad de Estudio en cuanto a la Motivación. Se observa que el grupo Experimental registra un mejor desempeño en la motivación hacia el estudio que en la muestra Control. En el grupo Experimental, el 72,7% de los sujetos están entre las categorías Bajo del Promedio al Inferior, es decir del percentil 15 al 0, mientras que para el grupo control el 81,8% están en dichos percentiles. Se observa que en ambos grupos la motivación hacia el estudio presenta las mismas características, es decir, es deficiente.

están en dichos percentiles. Se observa que en ambos grupos la motivación hacia el estudio presenta las mismas características, es decir, es deficiente.

La motivación, según Woolfolk (1999), implica un estado interno en el individuo que lo activa, guía o dirige y mantiene su comportamiento. Esta condición es lo que influye en que los estudiantes tomen la decisión de comenzar sus deberes de inmediato, en tanto que otros los pospongan, igualmente, influye en que persistan en el logro de la tarea y otros se desanimen, dándose por vencidos. Así también el estudiante es un buscador curioso de nueva información para resolver sus problemas relevantes. Esta motivación se conoce como motivación para aprender, lo que comprende algo más que el deseo o la voluntad para aprender, ya que involucra la calidad del esfuerzo mental.

Brown (1975) afirma que la motivación hacia el estudio implica la actitud positiva o negativa, aprecio o indiferencia hacia la oportunidad y valor de la educación, se evidencia que el 77.2% de la población se encuentra dentro de las categorías promedio bajo e inferior que involucra una actitud de poca motivación hacia el estudio. Good y Brophy (1993) afirman que los estudiantes con una fuerte motivación hacia el logro, demuestran mayor realismo en sus aspiraciones vocacionales, no le temen al fracaso, se conocen a sí mismos y realizan decisiones de acuerdo con sus habilidades que los de poca motivación y que estos problemas afectan profundamente su rendimiento. La motivación contribuye a que el estudiante establezca metas, que, a su vez, contribuyen a que el estudiante mejore su desempeño, ya que permiten guiar los esfuerzos, incrementar la persistencia y formular y aplicar nuevas estrategias para aprender.



**CUADRO No.XII D**  
**RESULTADOS DE LA ENCUESTA HABILIDAD DE ESTUDIO EN MOTIVACIÓN PARA EL**  
**ESTUDIO DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA ESCUELA DE FINANZAS Y**  
**BANCA**  
**DE LA FACULTAD DE ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ**  
**POR GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL:**  
**MARZO DE 1999**

HABILIDAD DE ESTUDIO EN MOTIVACIÓN		TOTAL DE ESTUDIANTES		GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
PUNTAJE	CATEGORÍA	No.	%	No.	%	No.	%
<b>TOTAL.....</b>		<b>110</b>	<b>100,0</b>	<b>55</b>	<b>100,0</b>	<b>55</b>	<b>100,0</b>
20	SUPERIOR	1	0,9	0	0,0	1	1,8
19	ALTO	5	4,5	1	1,8	4	7,3
18	SOBRE EL PROMEDIO	5	4,5	4	7,3	1	1,8
17	PROMEDIO ALTO	4	3,6	3	5,5	1	1,8
16	PROMEDIO	10	9,1	2	3,6	8	14,5
15	PROMEDIO BAJO	15	13,6	8	14,5	7	12,7
13 – 14	BAJO PROMEDIO	23	20,9	11	20,0	12	21,8
11 – 12	BAJO	21	19,1	12	21,8	9	16,4
0 – 10	INFERIOR	26	23,6	14	25,5	12	21,8

**FUENTE: ENCUESTA DE HABILIDADES DE ESTUDIO**

Lo anteriormente expuesto permite lograr un diagnóstico de la población, lo cual permite captar la complejidad de las situaciones que enfrentan los estudiantes, observándose la alta heterogeneidad del grupo. Estas situaciones se vinculan a la posibilidad de un fracaso escolar, por ello estas necesidades educativas requieren de intervenciones que implican eliminar, modificar y ampliar las estrategias de aprendizaje, de forma que los estudiantes logren sus objetivos

Con el fin de que los alumnos lleguen a las aulas de clase y enfrenten la dinámica de aprendizaje con mejores condiciones se introducen las adaptaciones de acceso, lo cual conduce a entrenamientos estratégicos. Las evaluaciones realizadas permiten precisar el

entrenamiento estratégico adecuado, toda vez que se observan que no se evidencian patologías severas de personalidad y problemas de deficiencias intelectuales que imposibiliten el logro de los objetivos de aprendizaje, sobre todo cuando se observa que muchos estudiantes brillantes logran un mal desempeño en sus labores escolares, mientras que compañeros con menos brillantes, logran resultados excepcionales (Green 1995)

Es necesario señalar, además, que los resultados también revelan que los sujetos antes de la intervención manifestaban dificultades dentro del área personal, por ello, denotan problemas de confianza en sí mismos, manejo inadecuado en la toma de decisiones, poca comprensión de la dinámica del mundo y manejo inapropiado de la aceptación de sí mismos. Igualmente se observaron dificultades dentro del área social, por lo que se hace evidente en la inhabilidad social, manejos no asertivos con el grupo de sus pares, compañeros de clases y otras personas, lo cual se observa en timidez, sentimientos atributivos de incompetencia y, por consiguiente, opacamiento.

Estas programaciones tienen como propósito fundamental graduar las estrategias de intervención más adecuadas para que los alumnos puedan acceder a los contenidos de aprendizaje con las mejores condiciones, considerando el carácter de flexibilidad, debido a que las capacidades serán las que gradúen las dificultades con la que se enfrentarán los contenidos de aprender en cada una de las asignaturas (Álvarez y otros 1999)

Las intervenciones en el nivel superior generalmente no se dan a nivel preventivo y usualmente se diseñan estrategias de intervención ante el fracaso escolar. Con el fin de poder de lograr brindar apoyo a los estudiantes para evitar el fracaso escolar, se diseñó e implementó un programa de intervención terapéutica de nivel primario, el cual agrupa las áreas cuyos resultados evidenciaban déficit en los estudiantes.

Este programa abarca habilidades organizativas y de autorregulación del proceso de aprendizaje, programación de tiempo, de prioridades, de recursos, estrategias cognitivas (repetición, organización y aplicación de la nueva información), metacognitivas (conciencia de sus dominios o capacidades, dificultades o limitaciones

para abordar las tareas y de los recursos para resolverla) y de Habilidades Sociales Asertividad y Autoestima

El propósito del programa es provocar cambios en las estructuras de autorregulación del aprendizaje, de forma tal que el sujeto realice cambios en sus formas de comportamiento y enfrente con mayores probabilidades de éxito los conflictos inherentes a la problemática personal y escolar, lográndose una mayor competencia social, estabilidad emocional y, por consiguiente, el mejoramiento en su dinámica intrapersonal e interpersonal. El interés principal de este programa es evitar el fracaso escolar. Este programa se ejecutó en un total de veintiocho sesiones, dos veces por semana, con una duración de cuarenta y cinco y otras de noventa minutos.

### **3. Resultados Obtenidos después de la Intervención del Programa**

Para medir el impacto del programa de intervención primaria Habilidades de Estudio, de Crecimiento y Progreso Social (HECRE) se analizaron los resultados que se obtuvieron en la investigación entre el grupo Control y el Experimental. Se le dio seguimiento a los estudiantes de ambos grupos en cuanto a su rendimiento académico en las tres materias básicas del plan de estudio, en las cuales presentan mayor dificultad de fracaso escolar, de acuerdo con los antecedentes que se tienen de grupos anteriores en la carrera de Finanzas y Banca. Estas materias son Matemáticas, Contabilidad y Economía, considerando que estas materias guardan correspondencia con los niveles de exigencias (prerrequisitos) en los dos primeros años y forman parte por ello del conjunto de materias fundamentales y básicas en la formación profesional del Financista Bancario.

### **3.1. Índice de las Materias Básicas de Estudio**

Los resultados obtenidos en estas tres asignaturas se presentan en el cuadro No XIII, en el que se observa lo siguiente en el grupo Control el 59 4% de los estudiantes obtuvieron en promedio de notas con créditos, es decir A, B ó C, y un 40 6% en promedio de notas sin créditos, es decir, D, F, INC ó NA. Mientras que en el grupo Experimental, 89 1% obtuvo en promedio notas con créditos y 10 9% notas sin crédito. Registrándose un incremento del 29 7% de estudiantes con notas con créditos en el grupo Experimental en relación al grupo Control, lo cual logró demostrar la utilidad de la intervención del Programa de Habilidades de Estudio, de Crecimiento y Progreso Social (HECRE), como una nueva estrategia para evitar el fracaso escolar y sobre todo demostrando que resultan de mayor beneficio para el desarrollo académico de un estudiante las intervenciones de prevención, las cuales ahorran desgastes psicológicos y económicos (Ver gráfica N° 1)

Con relación a cada materia en particular, en Contabilidad fue donde se obtuvieron mejores resultados, registrándose en el grupo Control un 80.0% de notas con créditos y 20 0% de notas sin créditos, mientras que el grupo Experimental el 100% de los estudiantes obtuvo notas con créditos

En Economía, en el grupo Control se obtuvo 45 5% de notas con créditos y 54 5% sin créditos y en el grupo Experimental, el 89 1% obtuvo notas con créditos y 10 9% notas

sin créditos. Mientras que en Matemáticas, en el grupo Control el 52.7% obtuvo notas con créditos y el 47.3% notas sin créditos y en el grupo experimental, el 78.2% de las notas fue con créditos y el 21.8% sin créditos.

Se observa que en el grupo Experimental, el porcentaje de estudiantes con notas con créditos, fue significativamente mayor que en el grupo Control en las tres asignaturas, de allí que en Contabilidad, el porcentaje fue de 20 puntos mayor, en Economía, de 43.6 puntos, y en Matemáticas, de 30.9 puntos mayor.

Estos resultados evidencian la influencia de la manipulación de la variable independiente Programa de **Habilidades** de Estudio, de **Crecimiento** y Progreso Social, sobre la variable dependiente **Rendimiento Académico** (no fracaso) en los estudiantes que recibieron el entrenamiento (Véase cuadro N° XIII)

Los resultados evidencian que de manera general los estudiantes que recibieron el entrenamiento presentan mejores resultados (notas con créditos) que los que no recibieron el entrenamiento, lo cual evidencia la utilidad de la intervención del entrenamiento en las habilidades de estudio, de crecimiento y progreso social como una alternativa para la prevención del fracaso escolar (Véase gráfica 1)

**CUADRO No. XIII**  
**RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA**  
**ESCUELA DE FINANZAS Y BANCA DE LA FACULTAD DE ECONOMÍA**  
**DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ SEGÚN MATERIA BÁSICA**  
**POR GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL: PRIMER SEMESTRE 1999**

MATERIA  BÁSICA	GRUPO CONTROL				GRUPO EXPERIMENTAL			
	C/ CRÉDITO		S/ CREDITO		C/ CREDITO		S/ CREDITO	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
TOTAL.....	98	59.4	67	40.6	147	89.1	18	10.9
MATEMÁTICAS	29	52.7	26	47.3	43	78.2	12	21.8
CONTABILIDAD	44	80.0	11	20.0	55	100.0	0	0.0
ECONOMÍA	25	45.5	30	54.5	49	89.1	6	10.9

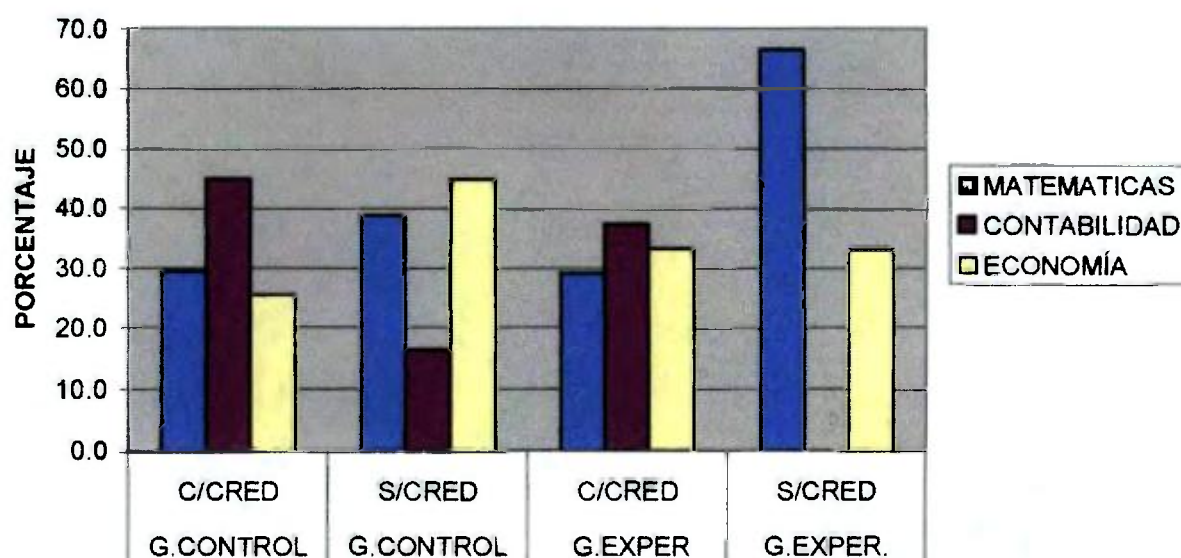
Nota 1: Los % se obtienen en relación a la suma de las notas con y sin crédito.

Nota 2: C/crédito = Notas A, B y C. S/Crédito = D, F, N/A e INC

**FUENTE:** Listas de calificación de la Escuela de Finanzas y Banca.  
Primer Semestre 1999.

**GRÁFICA Nº 1**

**COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DE NOTAS CON Y SIN**  
**CRÉDITO EN MATEMATICAS, CONTABILIDAD Y ECONOMÍA**  
**ENTRE EL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL**



**FUENTE:** Listas de calificación de la Esc. de Finan. y Banca. Primer Semest.1999 .

### 3.2...Notas semestrales de las Materias Básicas del Estudio:

El cuadro No XIV muestra la distribución de las notas obtenidas por el grupo control y experimental por materia básica estudiada, en el primer semestre del año académico 1999. En el grupo control se obtuvieron 17 A, mientras que en el experimental se obtuvieron 49 A, es decir, casi tres veces más. En cuanto a las B, en el grupo control se obtuvieron 33 y en el experimental 50, esto es, 51.5% más. En las notas C, tanto el grupo control como el experimental obtuvieron 48, mientras que, notas sin crédito el grupo control presenta 68 casos de los cuales 16 son D, 28 F y el resto INC y NA. En el grupo experimental sin crédito hay 18 casos, de los cuales 8 son D, 9 F y 1 NA.

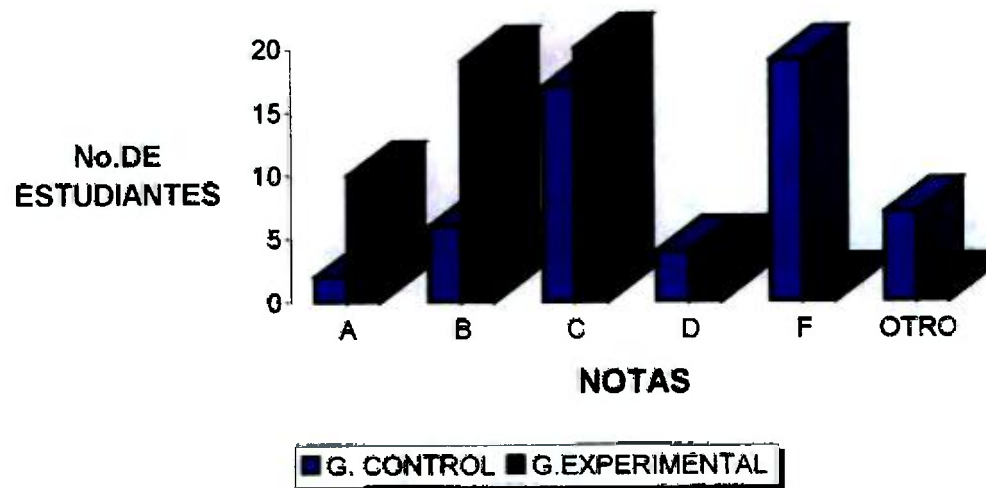
#### CUADRO XIV

**NOTA SEMESTRAL DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA ESCUELA DE FINANZAS Y BANCA DE LA FACULTAD DE ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ SEGÚN MATERIA BÁSICA, POR GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL:  
PRIMER SEMESTRE, AÑO ACADÉMICO 1999**

NOTA BIMESTRAL	GRUPO CONTROL			GRUPO EXPERIMENTAL		
	MATEMA TICA	CONTABI LIDAD	ECONOMÍ A	MATEMA TICA	CONTABI LIDAD	ECONOMÍA
TOTAL.....	<u>55</u>	<u>55</u>	<u>55</u>	<u>55</u>	<u>55</u>	<u>55</u>
...						
A	9	6	2	20	19	10
B	9	18	6	10	21	19
C	11	20	17	13	15	20
D	8	4	4	4	0	4
F	9	0	19	8	0	1
OTRO	9	7	7	0	0	1

FUENTE: LISTAS DE CALIFICACIONES . ESCUELA DE FINANZAS Y BANCA.

**GRÁFICA N° 2**  
**COMPARACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN**  
**ECONOMÍA ENTRE EL GRUPO CONTROL Y EL**  
**EXPERIMENTAL**



**FUENTE: LISTAS DE CALIFICACIONES. ESCUELA DE FINANZAS Y BANCA**

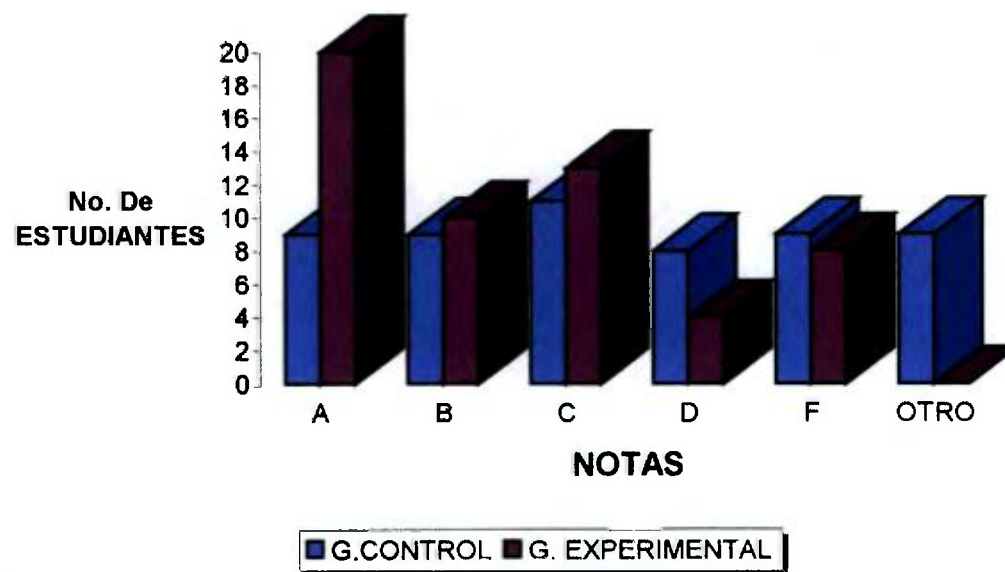
Comparando las frecuencias de notas los grupos de la investigación, se observa que los estudiantes que recibieron el entrenamiento lograron mayor frecuencia de notas con mayores créditos (A, B y C) que los que no lo recibieron, lo que demuestra la utilidad de la intervención en el éxito del rendimiento académico (No fracaso) en las tres asignaturas. Se evidencia que el rendimiento académico del grupo experimental en las tres asignaturas es significativamente mejor. Esto nos permite confirmar nuestras hipótesis y demostrar la utilidad del programa de intervención en la facilitación de el proceso de aprendizaje de los participantes; diferencias significativas que son



demostradas a través de las pruebas hipótesis realizadas a los resultados de las evaluaciones finales en cada una de las asignaturas.

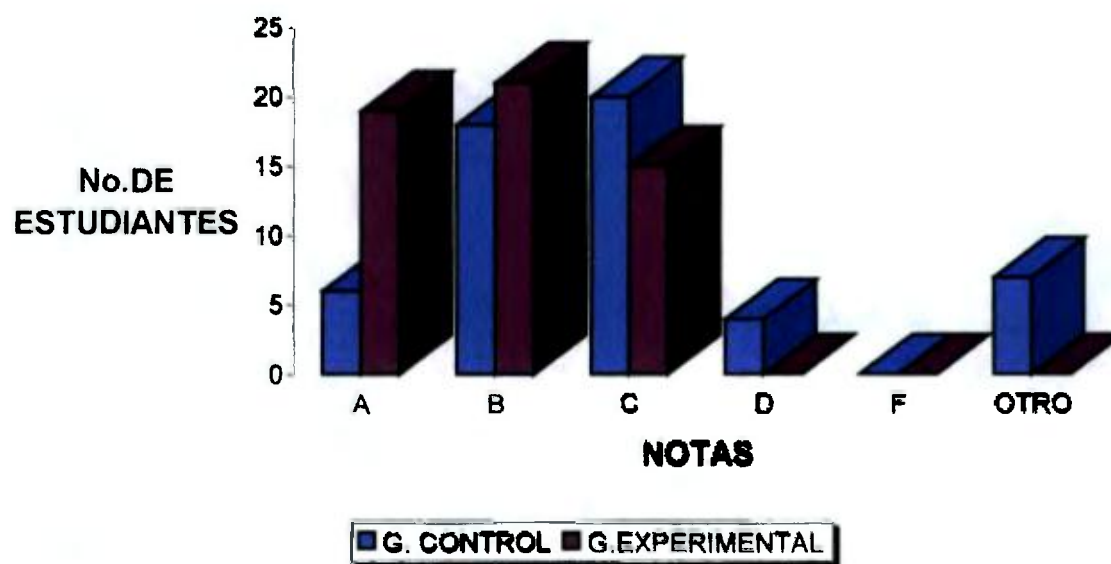
**GRÁFICA No. 3**

**COMPARACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN  
MATEMÁTICAS ENTRE EL GRUPO CONTROL Y EL  
EXPERIMENTAL**



**FUENTE: LISTAS DE CALIFICACIONES. ESCUELA DE FINANZAS Y BANCA**

**GRAFICA N° 4**  
**COMPARACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN**  
**CONTABILIDAD ENTRE EL GRUPO CONTROL Y**  
**EXPERIMENTAL**



**FUENTE: LISTAS DE CALIFICACIONES . ESCUELA DE FINANZAS Y BANCA**

### 3.3. Índices Obtenidos en las Tres Materias Básicas

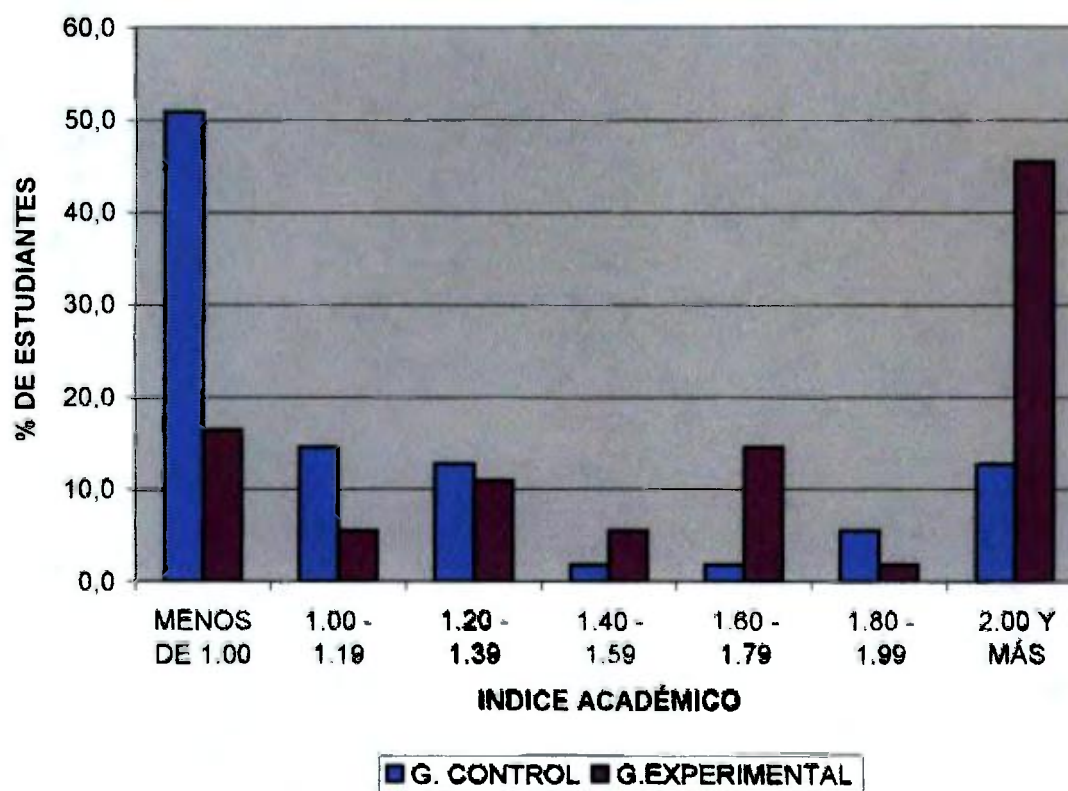
**CUADRO XV**  
**ÍNDICES OBTENIDOS POR LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO**  
**DE LA ESCUELA DE FINANZAS Y BANCA DE LA FACULTAD DE**  
**ECONOMÍA**  
**DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ, SEGÚN MATERIA BÁSICA, POR**  
**GRUPO CONTROL Y**  
**EXPERIMENTAL: PRIMER SEMESTRE, AÑO ACADÉMICO 1999**

ÍNDICE  TRES MATERIAS	DIF.(EXP-CONTROL)		GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	ABSOLUTA	%	No.	%	No.	%
<b>TOTAL.....</b>			<u>55</u>	<u>100,0</u>	<u>55</u>	<u>100,0</u>
MENOS DE 1 00	-19	-67,9	28	50,9	9	16,4
1 00 - 1 19	-5	-62,5	8	14,5	3	5,5
1 20 - 1 39	-1	-14,3	7	12,7	6	10,9
1 40 - 1 59	2	200,0	1	1,8	3	5,5
1 60 - 1 79	7	700,0	1	1,8	8	14,5
1 80 - 1 99	-2	-66,7	3	5,5	1	1,8
2 00 Y MÁS	18	257,1	7	12,7	25	45,5

FUENTE: CÁLCULO DE LA AUTORA., SEGÚN LISTAS DE CALIFICACIONES.  
 ESCUELA DE FINANZAS Y BANCA.

GRÁFICA Nº 5

**COMPARACIÓN DEL ÍNDICE ACADÉMICO  
ACUMULATIVO EN MATEMÁTICAS, CONTABILIDAD Y  
ECONOMÍA ENTRE EL GRUPO CONTROL Y EL  
EXPERIMENTAL**



FUENTE: CÁLCULO DE LA AUTORA., SEGÚN LISTAS DE CALIFICACIONES. ESCUELA DE FINANZAS Y BANCA.

En el cuadro No.XV y la gráfica No. 5 se presenta la distribución de los índices obtenidos por los estudiantes en las tres materias básicas estudiadas. El 50.9% de los estudiantes del grupo control obtuvieron índices por debajo de 1.0, mientras que en el grupo experimental sólo el 16.4% obtuvo un índice por debajo de 1.0. En el grupo

control, el 36.4% obtuvo un índice de 1.0 a 1.99 y el resto 12.7%, un índice de 2.0 y más. Sin embargo, en el grupo experimental el 45.5% obtuvo un índice de 2.0 y más y el 38.2%, índices de 1.0 a 1.99.

Lo anterior refleja una vez más la efectividad del programa de entrenamiento aplicado (HECRE), ya que en forma global el 49.1 del grupo control obtuvo un índice académico de 1.00 o más, mientras que en el grupo experimental el porcentaje de estudiantes con índices dentro de este intervalo fue de 83.6%. Los resultados observados demuestran la utilidad del entrenamiento como una estrategia para evitar el fracaso académico, específicamente en el grave problema del artículo 212, ya que generalmente estas materias otorgan un total de créditos en el intervalo de tres a cuatro por materia, lo cual es significativo toda vez que contribuyen a lograr mayores puntos de calificación, lo que afecta el índice acumulativo (Véase Gráfica N° 5). Estos resultados demuestran nuestras hipótesis experimentales, ya que el índice de rendimiento académico conjunto en las tres asignaturas es significativamente mejor.

Los resultados presentados demuestran que el realizar entrenamientos de nivel primario en habilidades de estudio, de crecimiento y progreso social contribuyen a que el estudiante logre autorregular significativamente su proceso de aprender; lo cual conduce a que dichos estudiantes resuelvan de manera concreta los diversos problemas que se le presenten, facilitando su proceso de aprendizaje, ya que al incorporar nuevas estrategias y al ampliar y mejorar su dinámica de relaciones sociales interpersonales, el proceso de aprendizaje se dinamiza y se facilita, lo cual apoya nuestra fundamentación teórica.

#### **4...Docimacia Estadística o Inferencial**

En este punto se tratarán las pruebas de hipótesis para probar si las diferencias de los resultados promedios de las muestras control y experimental obtenidos en la investigación son significativamente diferentes, o si la diferencia se debe simplemente a un error en el método de muestreo utilizado

##### **4.1...Pruebas de los Instrumentos de Equivalencia**

##### **4.1.1...Prueba de Hipótesis de los Puntajes Obtenidos en la Prueba GATB por los Estudiantes Investigados**

##### **4.1.1.1. Formulación de la Hipótesis**

En el caso de la investigación realizada, las medias de los dos grupos, control ( $\bar{X}_c$ ) y experimental ( $\bar{X}_e$ ), serán tratadas como medias independientes, ya que los resultados de una no dependen de los resultados de la otra. El planteamiento de la prueba de hipótesis, será de dos colas o no direccionales. Las hipótesis para esta prueba son las siguientes: Hipótesis Nula  $H_0$ : Los promedios de la GATB del grupo control son iguales a los del grupo experimental, Hipótesis Alternativa  $H_a$ : Los promedios de la GATB de ambos grupos son diferentes. En forma resumida se tiene.

$$H_0 : \bar{X}_e = \bar{X}_c$$

$$H_a : \bar{X}_e \neq \bar{X}_c$$

#### 4.1.1.2. Especificación del Nivel de Significación

El nivel de riesgo o significación  $\alpha$  que se está dispuesto a tomar para concluir que la decisión de que  $H_0$  es falsa cuando esta es cierta, será de 0.05; es decir, el 5%.

#### 4.1.1.3 Selección del estadístico que se va a probar

El estadístico que se va a utilizar en estas pruebas es la  $Z$ , dado que ambas muestras son consideradas como muestras grandes, por tener un tamaño de 55 elementos. La expresión general del estadístico  $Z$  es la siguiente

$$Z_c = (\bar{X}_e - \bar{X}_c) / \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c}$$

$$\text{donde } \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c} = \sqrt{S^2_e/n_e + S^2_c/n_c}$$

#### 4.1.1.4. Criterio de Decisión

Si el valor absoluto de  $Z_c$  es mayor ( $>$ ) que 1.96, se rechaza la hipótesis nula  $H_0$  de que los promedios de la GATB en las dos muestras son iguales y se acepta la hipótesis alterna, es decir, los promedios son significativamente diferentes. Si el valor absoluto de  $Z_c$  es menor ( $<$ ) que 1.96, se acepta la hipótesis Nula  $H_0$ , esto es, los promedios de las muestras control y experimental no son significativamente diferentes, o sea, son estadísticamente iguales.

#### 4.1.1.5. Cálculo de la $Z_c$

$$Z_c = (98.67 - 96.43) / \sqrt{(80.63/55 + 65.90/55)} = 2.24/1.63$$

$$= 1.37$$

#### 4.1.1.6. Decisión

Puesto que  $|1.37|$  es menor que  $|1.96|$ ,  $Z_c$  cae dentro de la región de aceptación de la Hipótesis Nula ( $H_0$ ), es decir, se acepta la hipótesis de que la diferencia (2.24) entre el promedio de la GATB del grupo Control (96.43) y el promedio de la GATB del grupo Experimental (98.67), no es significativa a un nivel de riesgo del 5%

### 4.1.2 Prueba de Hipótesis de los Puntajes Obtenidos en la Prueba PCA por Estudiantes Investigados.

#### 4.1.2.1. Formulación de la hipótesis

La hipótesis nula ( $H_0$ ) plantea que los promedios de los estudiantes de la muestra Control ( $\bar{X}_c$ ) en la PCA fueron iguales a los de los estudiantes de la muestra Experimental ( $\bar{X}_e$ ) y que la diferencia absoluta ( $\bar{X}_e - \bar{X}_c$ ) presentada en ellas se debe a los errores del muestreo. Se utilizó la prueba bilateral o de dos colas. El planteamiento de las hipótesis es el siguiente.

$$H_0 : \bar{X}_e = \bar{X}_c$$

$$H_a : \bar{X}_e \neq \bar{X}_c$$



#### 4.1.2.2. Especificación del Nivel de Significación

El nivel de riesgo o significación  $\alpha$  que se está dispuesto a tomar para concluir que la decisión de que  $H_0$  es falsa cuando esta es cierta, será de 0.05; es decir, el 5%.

#### 4.1.2.3. Selección del estadístico que se va a probar

El estadístico que se va a utilizar en estas pruebas es la  $Z$ , dado que ambas muestras son consideradas como muestras grandes, por tener un tamaño de 55 elementos. La expresión general del estadístico  $Z$  es la siguiente:

$$Z_c = (\bar{X}_e - \bar{X}_c) / \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c}$$

$$\text{donde } \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c} = \sqrt{S^2_e/n_e + S^2_c/n_c}$$

#### 4.1.2.4 Criterio de Decisión

Si el valor absoluto de  $Z_c$  es mayor ( $>$ ) que 1.96, se rechaza la hipótesis nula  $H_0$  de que los promedios de la PCA en las dos muestras son iguales y se acepta la hipótesis alterna; es decir, los promedios son significativamente diferentes. Si el valor absoluto de  $Z_c$  es menor ( $<$ ) que 1.96, se acepta la hipótesis Nula  $H_0$ ; esto es, los promedios de las muestras control y experimental no son significativamente diferentes, o sea, son estadísticamente iguales.

#### 4.1.2.5. Cálculo de la $Z_c$

$$Z_c = (47.07 - 43.85) / \sqrt{(120.76/55 + 88.92/55)} = 3.22/1.95 \\ = 1.65$$

#### 4.1.2.6. Decisión

Puesto que  $|1.65|$  es menor que  $|1.96|$ ,  $Z_c$  cae dentro de la región de aceptación de la Hipótesis Nula ( $H_0$ ), es decir, se acepta la hipótesis de que la diferencia (3.22) entre el promedio de la PCA del grupo Control (43.85) y el promedio de la PCA del grupo Experimental (47.07), no es significativa a un nivel de riesgo del 5%

### 4.1.3 Prueba de Hipótesis de los Puntajes Obtenidos en la Prueba CG por los Estudiantes Investigados

#### 4.1.3.1 Formulación de la hipótesis

La hipótesis nula ( $H_0$ ) plantea de que los promedios de los estudiantes de la muestra Control ( $X_c$ ) en la PCG fueron iguales a los de los estudiantes de la muestra Experimental ( $X_e$ ) y que la diferencia absoluta ( $X_e - \bar{X}_c$ ) presentada en éstas se debe a los errores del muestreo. Se utilizó la prueba bilateral o de dos colas. El planteamiento de las hipótesis es la siguiente:

$$H_0 : \bar{X}_e = \bar{X}_c$$

$$H_a : \bar{X}_e \neq \bar{X}_c$$

#### 4.1.3.2. Especificación del Nivel de Significación

El nivel de riesgo o significación  $\alpha$  que se está dispuesto a tomar para concluir que la decisión de que  $H_0$  es falsa cuando esta es cierta, será de 0.05; es decir, el 5%.

#### 4.1.3.3. Selección del estadístico que se va a probar

El estadístico que se va a utilizar en estas pruebas es la  $Z$ , dado que ambas muestras son consideradas como muestras grandes, por tener un tamaño de 55 elementos. La expresión general del estadístico  $Z$  es la siguiente

$$Z_c = (\bar{X}_e - \bar{X}_c) / \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c}$$

$$\text{donde } \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c} = \sqrt{S^2_e/n_e + S^2_c/n_c}$$

#### 4.1.3.4. Criterio de Decisión

Si el valor absoluto de  $Z_c$  es mayor ( $>$ ) que 1.96, se rechaza la hipótesis nula  $H_0$  de que las promedios de la PCG en las dos muestras son iguales y se acepta la hipótesis alterna, es decir, los promedios son significativamente diferentes. Si el valor absoluto de  $Z_c$  es menor ( $<$ ) que 1.96, se acepta la hipótesis Nula  $H_0$ , esto es, los promedios de las

muestras control y experimental no son significativamente diferentes, o sea, son estadísticamente iguales

#### 4.1.3.5. Cálculo de la $Z_c$ :

$$Z_c = (52.73 - 50.38) / \sqrt{(120.85/55 + 164.13/55)} = 35/2.28$$

$$= 1.03$$

#### 4.1.3.6...Decisión

Puesto que  $|1.03|$  es menor que  $|1.96|$ ,  $Z_c$  cae dentro de la región de aceptación de la Hipótesis Nula ( $H_0$ ), es decir, se acepta la hipótesis de que la diferencia (2.35) entre el promedio de la PCG del grupo Control (50.38) y el promedio de la PCG del grupo Experimental (52.73), no es significativa a un nivel de riesgo del 5%

#### 4.1.4. Prueba de Hipótesis de los Ingresos Familiares de los Estudiantes Investigados

##### 4.1.4.1. Formulación de la hipótesis

La hipótesis nula ( $H_0$ ) plantea que los Ingresos Familiares promedios de los estudiantes de la muestra Control ( $\bar{X}_c$ ) fueron iguales a los de los estudiantes de la muestra Experimental ( $\bar{X}_e$ ) y que la diferencia absoluta ( $\bar{X}_e - \bar{X}_c$ ) presentada en ellas se debe a los errores del muestreo. Se utilizó la prueba bilateral o de dos colas. El planteamiento de las hipótesis es el siguiente:

$$H_0 : \bar{X}_e = \bar{X}_c$$

$$H_a : \bar{X}_e \neq \bar{X}_c$$

#### 4.1.4.2. Especificación del Nivel de Significación

El nivel de riesgo o significación  $\alpha$  que se está dispuesto a tomar para concluir que la decisión de que  $H_0$  es falsa cuando esta es cierta, será de 0.05; es decir el 5%.

#### 4.1.4.3. Selección del estadístico que se va a probar

El estadístico que se va a utilizar en estas pruebas es la  $Z$ , dado que ambas muestras son consideradas como muestras grandes, por tener un tamaño de 55 elementos. La expresión general del estadístico  $Z$  es la siguiente

$$Z_c = (\bar{X}_e - \bar{X}_c) / \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c}$$

$$\text{donde } \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c} = \sqrt{S^2_e/n_e + S^2_c/n_c}$$

#### 4.1.4.4. Criterio de Decisión

Si el valor absoluto de  $Z_c$  es mayor ( $>$ ) que 1.96, se rechaza la hipótesis nula  $H_0$  de que las promedios de los Ingresos Familiares en las dos muestras son iguales y se acepta la hipótesis alterna, es decir, los promedios son significativamente diferentes. Si el

valor absoluto de  $Z_c$  es menor (  $<$  ) que 1.96, se acepta la hipótesis Nula  $H_0$ , esto es, los promedios de las muestras control y experimental no son significativamente diferentes, o sea, son estadísticamente iguales

#### 4.1.4.5. Cálculo de la $Z_c$

$$Z_c = (391.10 - 405.50) / \sqrt{(56,882/55 + 42,601/55)} = -14.40/42.53 \\ = -0.34$$

#### 4.1.4.6. Decisión

Puesto que  $|-0.34|$  es menor que  $|1.96|$ ,  $Z_c$  cae dentro de la región de aceptación de la Hipótesis Nula ( $H_0$ ), es decir, se acepta la hipótesis de que la diferencia (-14.40) entre el promedio del ingreso familiar del grupo Control (405.50) y el promedio del ingreso familiar del grupo Experimental (391.10), no es significativa a un nivel de riesgo del 5%

#### **4.1.5. Prueba de Hipótesis de los Puntajes Obtenidos en la Encuesta sobre Habilidades de Estudio Total**

##### **4.1.5.1. Formulación de la hipótesis**

La hipótesis nula ( $H_0$ ) plantea que los puntajes promedios en la encuesta de Habilidades de Estudio Total de los estudiantes de la muestra Control ( $\bar{X}_c$ ) fueron iguales a los de los estudiantes de la muestra Experimental ( $\bar{X}_e$ ) y que la diferencia absoluta ( $\bar{X}_e - \bar{X}_c$ ) presentada en éstos se debe a los errores del muestreo. Se utilizó la prueba bilateral o de dos colas. El planteamiento de las hipótesis es el siguiente:

$$H_0 : \bar{X}_e = \bar{X}_c$$

$$H_a : \bar{X}_e \neq \bar{X}_c$$

##### **4.1.5.2. Especificación del Nivel de Significación**

El nivel de riesgo o significación  $\alpha$  que se está dispuesto a tomar para concluir que la decisión de que  $H_0$  es falsa cuando esta es cierta, será de 0.05; es decir, el 5%.

#### 4.1.5.3. Selección del estadístico que se va a probar

El estadístico que se va a utilizar en estas pruebas es la  $Z$ , dado que ambas muestras son consideradas como muestras grandes, por tener un tamaño de 55 elementos. La expresión general del estadístico  $Z$  es la siguiente

$$Z_c = (\bar{X}_e - \bar{X}_c) / \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c}$$

$$\text{donde } \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c} = \sqrt{S^2_e/n_e + S^2_c/n_c}$$

#### 4.1.5.4. Criterio de Decisión

Si el valor absoluto de  $Z_c$  es mayor ( $>$ ) que 1.96, se rechaza la hipótesis nula  $H_0$  de que los promedios de la encuesta de Habilidades de Estudio Total en las dos muestras son iguales y se acepta la hipótesis alterna, es decir, los promedios son significativamente diferentes. Si el valor absoluto de  $Z_c$  es menor ( $<$ ) que 1.96, se acepta la hipótesis Nula  $H_0$ , esto es, los promedios de las muestras control y experimental no son significativamente diferentes, o sea, son estadísticamente iguales.

#### 4.1.5.5. Cálculo de la $Z_c$

$$\begin{aligned} Z_c &= (38.75 - 37.47) / \sqrt{(93.39/55 + 69.52/55)} = 1.27/1.72 \\ &= 0.74 \end{aligned}$$



#### **4.1.5.6. Decisión**

Puesto que  $|0.74|$  es menor que  $|1.96|$ ,  $Z_c$  cae dentro de la región de aceptación de la Hipótesis Nula ( $H_0$ ), es decir, se acepta la hipótesis  $H_0$  de que la diferencia (1.27) entre el puntaje promedio de la Habilidad de Estudio del grupo Control (37.47) y el promedio del puntaje promedio del grupo Experimental (38.75), no es significativa a un nivel de riesgo del 5%

#### **4.1.6. Prueba de Hipótesis de los Puntajes Obtenidos en la Encuesta sobre Técnicas de Estudio**

##### **4.1.6.1. Formulación de la Hipótesis**

La hipótesis nula ( $H_0$ ) plantea que los puntajes promedios en las Técnicas de Estudio de los estudiantes de la muestra Control ( $X_c$ ) fueron iguales a los de los estudiantes de la muestra Experimental ( $X_e$ ) y que la diferencia absoluta ( $X_e - \bar{X}_c$ ) presentada en ellos se debe a los errores del muestreo. Se utilizó la prueba bilateral o de dos colas. El planteamiento de las hipótesis es el siguiente:

$$H_0 : \bar{X}_e = \bar{X}_c$$

$$H_a : \bar{X}_e \neq \bar{X}_c$$

#### 4.1.6.2. Especificación del Nivel de Significación

El nivel de riesgo o significación  $\alpha$  que se está dispuesto a tomar para concluir que la decisión de que  $H_0$  es falsa cuando esta es cierta, será de 0.05 es decir el 5%.

#### 4.1.6.3. Selección del Estadístico que se va a Probar

El estadístico que se va a utilizar en estas pruebas es la Z, dado que ambas muestras son consideradas como muestras grandes, por tener un tamaño de 55 elementos

La

expresión general del estadístico Z es la siguiente

$$Z_c = (\bar{X}_e - \bar{X}_c) / \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c}$$

$$\text{donde } \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c} = \sqrt{S^2_e/n_e + S^2_c/n_c}$$

#### 4.1.6.4. Criterio de Decisión

Si el valor absoluto de  $Z_c$  es mayor ( > ) que 1.96, se rechaza la hipótesis nula  $H_0$  de que las promedios de los Puntajes de las Técnicas de Estudio en las dos muestras son iguales y se acepta la hipótesis alterna es decir, los promedios son significativamente diferentes Si el valor absoluto de  $Z_c$  es menor ( < ) que 1.96, se acepta la hipótesis Nula

Ho, esto es, los promedios de las muestras control y experimental no son significativamente diferentes, o sea, son estadísticamente iguales

#### 4.1.6.5. Cálculo de la $Z_c$

$$Z_c = (12.58 - 12.98) / \sqrt{(14.97/55 + 10.20/55)} = -0.40/0.68 \\ = -0.59$$

#### 4.1.6.6. Decisión

Puesto que  $|-0.59|$  es menor que  $|1.96|$ ,  $Z_c$  cae dentro de la región de aceptación de la Hipótesis Nula ( $H_0$ ), es decir, se acepta la hipótesis  $H_0$  de que la diferencia (-0.40) entre el puntaje promedio de las Técnicas de Estudio del grupo Control (12.98) y el promedio del ingreso familiar del grupo Experimental (12.58), no es significativa a un nivel de riesgo del 5%

#### **4.1.7 Prueba de Hipótesis de los Puntajes Obtenidos en la Encuesta sobre Motivación de Estudio**

##### **4.1.7.1. Formulación de la Hipótesis**

La hipótesis nula ( $H_0$ ) plantea que los puntajes promedios sobre la encuesta de Motivación de Estudio de los estudiantes de la muestra Control ( $\bar{X}_c$ ) fueron iguales a los de los estudiantes de la muestra Experimental ( $\bar{X}_e$ ) y que la diferencia absoluta ( $\bar{X}_e - \bar{X}_c$ ) presentada en ellos se debe a los errores del muestreo. Se utilizó la prueba bilateral o de dos colas. El planteamiento de las hipótesis es el siguiente:

$$H_0 : \bar{X}_e = \bar{X}_c$$

$$H_a : \bar{X}_e \neq \bar{X}_c$$

##### **4.1.7.2. Especificación del Nivel de Significación**

El nivel de riesgo o significación  $\alpha$  que se está dispuesto a tomar para concluir que la decisión de que  $H_0$  es falsa cuando esta es cierta, será de 0.05; es decir, el 5%.

#### 4.1.7.3. Selección del Estadístico que se va a Probar

El estadístico que se va a utilizar en estas pruebas es la Z, dado que ambas muestras son consideradas como muestras grandes, por tener un tamaño de 55 elementos. La expresión general del estadístico Z es la siguiente

$$Z_c = (\bar{X}_e - \bar{X}_c) / \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c}$$

$$\text{donde } \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c} = \sqrt{S^2_e/n_e + S^2_c/n_c}$$

#### 4.1.7.4. Criterio de Decisión

Si el valor absoluto de  $Z_c$  es mayor ( > ) que 1.96, se rechaza la hipótesis nula  $H_0$  de que los promedios de la encuesta sobre Motivación de Estudios en las dos muestras son iguales y se acepta la hipótesis alterna, es decir, los promedios son significativamente diferentes. Si el valor absoluto de  $Z_c$  es menor ( < ) que 1.96, se acepta la hipótesis Nula  $H_0$ , esto es, los promedios de las muestras control y experimental no son significativamente diferentes, o sea, son estadísticamente iguales.

#### 4.1.7.5. Cálculo de la $Z_c$

$$\begin{aligned} Z_c &= (13.27 - 12.69) / \sqrt{(11.80/55 + 10.30/55)} = 0.58/0.63 \\ &= 0.92 \end{aligned}$$

#### 4.1.7.6. Decisión

Puesto que  $|0.92|$  es menor que  $|1.96|$ ,  $Z_c$  cae dentro de la región de aceptación de la Hipótesis Nula ( $H_0$ ), es decir, se acepta la hipótesis  $H_0$  de que la diferencia (0.58) entre el promedio del puntaje de Motivación del grupo Control (12.69) y el promedio del puntaje del grupo Experimental (13.27), no es significativa a un nivel de riesgo del 5%

#### 4.1.8. Prueba de Hipótesis de los Puntajes Obtenidos en la Encuesta sobre Organización de Estudio

##### 4.1.8.1. Formulación de la Hipótesis

La hipótesis nula ( $H_0$ ) plantea que los puntajes promedios en la encuesta de organización de los estudiantes de la muestra Control ( $\bar{X}_c$ ) fueron iguales a los de los estudiantes de la muestra Experimental ( $\bar{X}_e$ ) y que la diferencia absoluta ( $\bar{X}_e - \bar{X}_c$ ) presentada en ellos se debe a los errores del muestreo. Se utilizó la prueba bilateral o de dos colas. El planteamiento de las hipótesis es el siguiente:

$$H_0 : \bar{X}_e = \bar{X}_c$$

$$H_a : \bar{X}_e \neq \bar{X}_c$$

#### 4.1.8.2. Especificación del Nivel de Significación

El nivel de riesgo o significación  $\alpha$  que se está dispuesto a tomar para concluir que la decisión de que  $H_0$  es falsa cuando esta es cierta, será de **0.05**; es decir, el **5%**.

#### 4.1.8.3. Selección del Estadístico que se va a Probar

El estadístico que se va a utilizar en estas pruebas es la  $Z$ , dado que ambas muestras son consideradas como muestras grandes, por tener un tamaño de 55 elementos. La expresión general del estadístico  $Z$  es la siguiente

$$Z_c = (X_e - \bar{X}_c) / \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c}$$

$$\text{donde } \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c} = \sqrt{S^2_e/n_e + S^2_c/n_c}$$

#### 4.1.8.4. Criterio de Decisión

Si el valor absoluto de  $Z_c$  es mayor ( $>$ ) que 1.96, se rechaza la hipótesis nula  $H_0$  de que los promedios de la encuesta sobre Organización de Estudio en las dos muestras son iguales y se acepta la hipótesis alterna, es decir, los promedios son significativamente diferentes. Si el valor absoluto de  $Z_c$  es menor ( $<$ ) que 1.96, se acepta la hipótesis Nula.

Ho, esto es, los promedios de las muestras control y experimental no son significativamente diferentes, o sea, son estadísticamente iguales

#### 4.1.8.5. Cálculo de la Zc

$$Z_c = (12.89 - 11.8) / \sqrt{(13.33/55 + 13.80/55)} = 1.09/0.70 \\ = 1.55$$

#### 4.1.8.6. Decisión

Puesto que  $|1.55|$  es menor que  $|1.96|$ , Zc cae dentro de la región de aceptación de la Hipótesis Nula (Ho) es decir, se acepta la hipótesis de que la diferencia (1.09) entre el promedio del puntaje en Organización del Estudio del grupo Control (11.8) y el promedio del ingreso familiar del grupo Experimental (12.89), no es significativa a un nivel de riesgo del 5%

### 4.1.9 Prueba de Hipótesis de los Puntajes Obtenidos en el Área de Comportamiento Personal del CIP

#### 4.1.9.1. Formulación de la Hipótesis

La hipótesis nula (Ho) plantea de que los puntajes promedios en el Área de Comportamiento Personal del CIP de los estudiantes de la muestra Control (Xc) fueron



iguales a los de los estudiantes de la muestra Experimental ( $\bar{X}_e$ ) y que la diferencia absoluta ( $\bar{X}_e - \bar{X}_c$ ) presentada en ellos se debe a los errores del muestreo. Se utilizó la prueba bilateral o de dos colas. El planteamiento de las hipótesis es el siguiente:

$$H_0 : \bar{X}_e = \bar{X}_c$$

$$H_a : \bar{X}_e \neq \bar{X}_c$$

#### 4.1.9.2. Especificación del Nivel de Significación

El nivel de riesgo o significación  $\alpha$  que se está dispuesto a tomar para concluir que la decisión de que  $H_0$  es falsa cuando esta es cierta, será de 0.05 es decir el 5%.

#### 4.1.9.3. Selección del Estadístico que se va a Probar

El estadístico que se va a utilizar en estas pruebas es la Z, dado que ambas muestras son consideradas como muestras grandes, por tener un tamaño de 55 elementos. La expresión general del estadístico Z es la siguiente:

$$Z_c = (\bar{X}_e - \bar{X}_c) / \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c}$$

$$\text{donde } \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c} = \sqrt{S_e^2/n_e + S_c^2/n_c}$$

#### 4.1.9.4. Criterio de Decisión

Si el valor absoluto de  $Z_c$  es mayor (  $>$  ) que 1.96, se rechaza la hipótesis nula  $H_0$  de que las promedios del Comportamiento Personal del CIP en las dos muestras son iguales y se acepta la hipótesis alterna, es decir, los promedios son significativamente diferentes. Si el valor absoluto de  $Z_c$  es menor (  $<$  ) que 1.96, se acepta la hipótesis Nula  $H_0$ , esto es, los promedios de las muestras control y experimental no son significativamente diferentes, o sea, son estadísticamente iguales.

#### 4.1.9.5. Cálculo de la $Z_c$

$$Z_c = (22.80 - 23.15) / \sqrt{(5.76/55 + 7.18/55)} = -0.35/0.49 \\ = -0.71$$

#### 4.1.9.6. Decisión

Puesto que  $|-0.71|$  es menor que  $|1.96|$ ,  $Z_c$  cae dentro de la región de aceptación de la Hipótesis Nula ( $H_0$ ), es decir, se acepta la hipótesis de que no existe diferencia entre el promedio del puntaje en el área Personal del CIP del grupo Control (23.15) y el promedio del ingreso familiar del grupo Experimental (22.80).

#### **4.1.10. Prueba de Hipótesis de los Puntajes Obtenidos en el Área de Comportamiento Familiar del CIP**

##### **4.1.10.1. Formulación de la Hipótesis**

La hipótesis nula ( $H_0$ ) plantea que los puntajes promedios en el Área de Comportamiento Familiar del CIP de los estudiantes de la muestra Control ( $X_c$ ) fueron iguales a los de los estudiantes de la muestra Experimental ( $X_e$ ) y que la diferencia absoluta ( $\bar{X}_e - \bar{X}_c$ ) presentada en ellos se debe a los errores del muestreo. Se utilizó la prueba bilateral o de dos colas. El planteamiento de las hipótesis es el siguiente:

$$H_0 : \bar{X}_e = \bar{X}_c$$

$$H_a : \bar{X}_e \neq \bar{X}_c$$

##### **4.1.10.2. Especificación del Nivel de Significación**

El nivel de riesgo o significación  $\alpha$  que se está dispuesto a tomar para concluir que la decisión de que  $H_0$  es falsa cuando esta es cierta, será de 0.05; es decir, el 5%.

#### 4.1.10.3. Selección del Estadístico que se va a Probar

El estadístico que se va a utilizar en estas pruebas es la Z, dado que ambas muestras son consideradas como muestras grandes, por tener un tamaño de 55 elementos. La expresión general del estadístico Z es la siguiente

$$Z_c = (\bar{X}_e - \bar{X}_c) / \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c}$$

$$\text{donde } \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c} = \sqrt{S^2_e/n_e + S^2_c/n_c}$$

#### 4.1.10.4. Criterio de Decisión

Si el valor absoluto de  $Z_c$  es mayor ( > ) que 1.96, se rechaza la hipótesis nula  $H_0$  de que los promedios del Comportamiento Familiar del CIP en las dos muestras son iguales y se acepta la hipótesis alterna, es decir, los promedios son significativamente diferentes. Si el valor absoluto de  $Z_c$  es menor ( < ) que 1.96, se acepta la hipótesis Nula  $H_0$ , esto es, los promedios de las muestras control y experimental no son significativamente diferentes, o sea, son estadísticamente iguales.

#### 4.1.10.5. Cálculo de la $Z_c$

$$\begin{aligned} Z_c &= (9.82 - 9.75) / \sqrt{(3.46/55 + 3.97/55)} = 0.07/0.37 \\ &= 0.20 \end{aligned}$$

#### **4.1.10.6. Decisión**

Puesto que  $|0.20|$  es menor que  $|1.96|$ ,  $Z_c$  cae dentro de la región de aceptación de la Hipótesis Nula ( $H_0$ ), es decir, se acepta la hipótesis de que la diferencia (0.07) entre el promedio del puntaje en el área Familiar del CIP del grupo Control (9.75) y el promedio del ingreso familiar del grupo Experimental (9.82), no es significativa a un nivel de riesgo del 5%

#### **4.1.11. Prueba de Hipótesis de los Puntajes Obtenidos en el Área de Comportamiento Patológico del CIP**

##### **4.1.11.1. Formulación de la Hipótesis**

La hipótesis nula ( $H_0$ ) plantea que los puntajes promedios en el Área de Comportamiento Patológico del CIP de los estudiantes de la muestra Control ( $\bar{X}_c$ ) fueron iguales a los de los estudiantes de la muestra Experimental ( $\bar{X}_e$ ) y que la diferencia absoluta ( $\bar{X}_e - \bar{X}_c$ ) presentada en ellos se debe a los errores del muestreo. Se utilizó la prueba bilateral o de dos colas. El planteamiento de las hipótesis es el siguiente

$$H_0 : \bar{X}_e = \bar{X}_c$$

$$H_a : \bar{X}_e \neq \bar{X}_c$$

#### 4.1.11.2. Especificación del Nivel de Significación

El nivel de riesgo o significación  $\alpha$  que se está dispuesto a tomar para concluir que la decisión de que  $H_0$  es falsa cuando esta es cierta, será de 0.05; es decir, el 5%.

#### 4.1.11.3. Selección del Estadístico que se va a Probar

El estadístico que se va a utilizar en estas pruebas es la Z, dado que ambas muestras son consideradas como muestras grandes, por tener un tamaño de 55 elementos. La expresión general del estadístico Z es la siguiente

$$Z_c = (\bar{X}_e - \bar{X}_c) / \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c}$$

$$\text{donde } \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c} = \sqrt{S^2_e/n_e + S^2_c/n_c}$$

#### 4.1.11.4. Criterio de Decisión

Si el valor absoluto de  $Z_c$  es mayor ( $>$ ) que 1.96, se rechaza la hipótesis nula  $H_0$  de que las promedios del Comportamiento Patológico del CIP en las dos muestras son iguales y se acepta la hipótesis alterna, es decir, los promedios son significativamente diferentes. Si el valor absoluto de  $Z_c$  es menor ( $<$ ) que 1.96, se acepta la hipótesis Nula  $H_0$ , esto es, los promedios de las muestras control y experimental no son significativamente diferentes, o sea, son estadísticamente iguales.

#### 4.1.11.5...Cálculo de la $Z_c$

$$Z_c = (7.24 - 7.35) / \sqrt{(0.98/55 + 1.75/55)} = -0.11/0.22 \\ = -0.49$$

#### 4.1.11.6. Decisión:

Puesto que  $|-0.49|$  es menor que  $| -1.96 |$ ,  $Z_c$  cae dentro de la región de aceptación de la Hipótesis Nula ( $H_0$ ), es decir, se acepta la hipótesis de que la diferencia (-0.11) entre el promedio del puntaje en el área Patológico del CIP del grupo Control (7.3) y el promedio del ingreso familiar del grupo Experimental (7.24), no es significativa a un nivel de riesgo del 5%.

#### 4.1.12. Prueba de Hipótesis de los Puntajes Obtenidos en el Área de Comportamiento Sexual del CIP

##### 4.1.12.1. Formulación de la Hipótesis

La hipótesis nula ( $H_0$ ) plantea que los puntajes promedios en el Área de Comportamiento Sexual del CIP de los estudiantes de la muestra Control ( $X_c$ ) fueron iguales a los de los estudiantes de la muestra Experimental ( $X_e$ ) y que la diferencia absoluta ( $X_e - \bar{X}_c$ ) presentada en ellos se debe a los errores del muestreo. Se utilizó la prueba bilateral o de dos colas. El planteamiento de las hipótesis es el siguiente:

$$H_0 : \bar{X}_e = \bar{X}_c$$

$$H_a : \bar{X}_e \neq \bar{X}_c$$

#### 4.1.12.2. Especificación Nivel de Significación

El nivel de riesgo o significación  $\alpha$  que se está dispuesto a tomar para concluir que la decisión de que  $H_0$  es falsa cuando esta es cierta, será de 0.05; es decir, el 5%.

#### 4.1.12.3. Selección del Estadístico que se va a Probar

El estadístico que se va a utilizar en estas pruebas es la Z, dado que ambas muestras son consideradas como muestras grandes, por tener un tamaño de 55 elementos. La expresión general del estadístico Z es la siguiente

$$Z_c = (\bar{X}_e - \bar{X}_c) / \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c}$$

$$\text{donde } \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c} = \sqrt{S^2_e/n_e + S^2_c/n_c}$$

#### 4.1.12.4. Criterio de decisión

Si el valor absoluto de  $Z_c$  es mayor ( $>$ ) que 1.96, se rechaza la hipótesis nula  $H_0$  de que los promedios del Comportamiento Sexual en las dos muestras son iguales y se acepta la hipótesis alterna, es decir, los promedios son significativamente diferentes. Si el valor absoluto de  $Z_c$  es menor ( $<$ ) que 1.96, se acepta la hipótesis Nula  $H_0$ , es decir, los



promedios de las muestras control y experimental no son significativamente diferentes, o sea, son estadísticamente iguales

#### **4.1.11.5. Cálculo de la $Z_c$ :**

$$Z_c = (11.76 - 11.98) / \sqrt{(1.20/55 + 2.31/55)} = -0.22/0.25 \\ = -0.86$$

#### **4.1.12.6. Decisión:**

Puesto que  $|-0.86|$  es menor que  $| -1.96 |$ ,  $Z_c$  cae dentro de la región de aceptación de la Hipótesis Nula ( $H_0$ ), es decir, se acepta la hipótesis de que la diferencia (-0.22) entre el promedio del puntaje en el área Sexual del CIP del grupo Control (11.98) y el promedio del ingreso familiar del grupo Experimental (11.76), no es significativa a un nivel de riesgo del 5%

### **4.1.13 .Prueba de Hipótesis de los Puntajes Obtenidos en el Área de Comportamiento Social del CIP**

#### **4.1.13.1. Formulación de la Hipótesis**

La hipótesis nula ( $H_0$ ) plantea que los puntajes promedios en el Área de Comportamiento Social del CIP de los estudiantes de la muestra Control ( $X_c$ ) fueron

iguales a los de los estudiantes de la muestra Experimental ( $\bar{X}_e$ ) y que la diferencia absoluta ( $\bar{X}_e - \bar{X}_c$ ) presentada en ellos se debe a los errores del muestreo. Se utilizó la prueba bilateral o de dos colas. El planteamiento de las hipótesis es el siguiente:

$$H_0 : \bar{X}_e = \bar{X}_c$$

$$H_a : \bar{X}_e \neq \bar{X}_c$$

#### 4.1.13.2. Especificación del Nivel de Significación

El nivel de riesgo o significación  $\alpha$  que se está dispuesto a tomar para concluir que la decisión de que  $H_0$  es falsa cuando esta es cierta, será de 0.05; es decir, el 5%.

#### 4.1.13.3. Selección del Estadístico que se va a Probar

El estadístico que se va a utilizar en estas pruebas es la Z, dado que ambas muestras son consideradas como muestras grandes, por tener un tamaño de 55 elementos. La expresión general del estadístico Z es la siguiente:

$$Z_c = (\bar{X}_e - \bar{X}_c) / \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c}$$

$$\text{donde } \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c} = \sqrt{S^2_e/n_e + S^2_c/n_c}$$

#### 4.1.13.4. Criterio de Decisión

Si el valor absoluto de  $Z_c$  es mayor (  $>$  ) que 1.96, se rechaza la hipótesis nula  $H_0$  de que los promedios del Comportamiento Social del CIP en las dos muestras son iguales y se acepta la hipótesis alterna, es decir, los promedios son significativamente diferentes. Si el valor absoluto de  $Z_c$  es menor (  $<$  ) que 1.96, se acepta la hipótesis Nula  $H_0$ , esto es, los promedios de las muestras control y experimental no son significativamente diferentes, o sea, son estadísticamente iguales.

#### 4.1.13.5. Cálculo de la $Z_c$

$$Z_c = (10.35 - 10.36) / \sqrt{(3.94/55 + 4.16/55)} = -0.02/0.38 \\ = -0.05$$

#### 4.1.13.6. Decisión

Puesto que  $|-0.05|$  es menor que  $|1.96|$ ,  $Z_c$  cae dentro de la región de rechazo de la Hipótesis Nula ( $H_0$ ), es decir, se acepta la hipótesis de que la diferencia (-0.02) entre el promedio del puntaje en el área Social del CIP del grupo Control (10.36) y el promedio del ingreso familiar del grupo Experimental (10.35), no es significativa a un nivel de riesgo del 5%.

#### **4.1.14. Prueba de Hipótesis de los Puntajes Obtenidos en el Cuociente Tensional del CIP**

##### **4.1.14.1. Formulación de la Hipótesis**

La hipótesis nula ( $H_0$ ) plantea que los puntajes promedios en el Cuociente Tensional del CIP de los estudiantes de la muestra Control ( $X_c$ ) fueron iguales a los de los estudiantes de la muestra Experimental ( $X_e$ ) y que la diferencia absoluta ( $X_e - \bar{X}_c$ ) presentada en ellos se debe a los errores del muestreo. Se utilizó la prueba bilateral o de dos colas. El planteamiento de las hipótesis es el siguiente:

$$H_0 : \bar{X}_e = \bar{X}_c$$

$$H_a : \bar{X}_e \neq \bar{X}_c$$

##### **4.1.14.2 Especificación del Nivel de Significación**

El nivel de riesgo o significación  $\alpha$  que se está dispuesto a tomar para concluir que la decisión de que  $H_0$  es falsa cuando esta es cierta, será de 0.05; es decir, el 5%.

##### **4.1.14.3...Selección del Estadístico que se va a Probar**

El estadístico que se va a utilizar en estas pruebas es la Z, dado que ambas muestras son consideradas como muestras grandes, por tener un tamaño de 55 elementos. La expresión general del estadístico Z es la siguiente.

$$Z_c = (\bar{X}_e - \bar{X}_c) / \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c}$$

$$\text{donde } \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c} = \sqrt{S^2_e/n_e + S^2_c/n_c}$$

#### 4.1.14.4 Criterio de Decisión

Si el valor absoluto de  $Z_c$  es mayor ( > ) que 1.96, se rechaza la hipótesis nula  $H_0$  de que los promedios del Cuociente Tensional en las dos muestras son iguales y se acepta la hipótesis alterna, es decir, los promedios son significativamente diferentes. Si el valor absoluto de  $Z_c$  es menor ( < ) que 1.96, se acepta la hipótesis Nula  $H_0$ , esto es, los promedios de las muestras control y experimental no son significativamente diferentes, o sea, son estadísticamente iguales.

#### 4.1.14.5. Cálculo de la $Z_c$

$$Z_c = (1.39 - 1.38) / \sqrt{(0.01/55 + 0.01/55)} = 0.01/0.02$$

$$= 0.58$$

#### 4.1.14.6. Decisión

Puesto que  $|0.58|$  es menor que  $|1.96|$ ,  $Z_c$  cae dentro de la región de rechazo de la Hipótesis Nula ( $H_0$ ), es decir, se acepta la hipótesis de que la diferencia (0.01) entre el promedio del puntaje en el Cuociente Tensional del CIP del grupo Control (1.38) y el promedio del puntaje en el Cuociente Tensional del CIP del grupo Experimental (1.39), no es significativa a un nivel de riesgo del 5%

#### 4.1.15 . Prueba de Hipótesis de los Percentiles de la Prueba de Inteligencia RAVEN

##### 4.1.15.1. Formulación de la Hipótesis

La hipótesis nula ( $H_0$ ) plantea que los puntajes promedios en los Percentiles de la prueba de inteligencia Raven de los estudiantes de la muestra Control ( $X_c$ ) fueron iguales a los de los estudiantes de la muestra Experimental ( $X_e$ ) y que la diferencia absoluta ( $X_e - \bar{X}_c$ ) presentada en ellos se debe a los errores del muestreo. Se utilizó la prueba bilateral o de dos colas. El planteamiento de las hipótesis es el siguiente

$$H_0 : \bar{X}_e = \bar{X}_c$$

$$H_a : \bar{X}_e \neq \bar{X}_c$$

#### 4.1.15.2. Especificación del Nivel de Significación

El nivel de riesgo o significación  $\alpha$  que se está dispuesto a tomar para concluir que la decisión de que  $H_0$  es falsa cuando esta es cierta, será de 0.05; es decir, el 5%.

#### 4.1.15-3. Selección del Estadístico que se va a Probar

El estadístico que se va a utilizar en estas pruebas es la Z, dado que ambas muestras son consideradas como muestras grandes, por tener un tamaño de 55 elementos. La expresión general del estadístico Z es la siguiente

$$Z_c = (\bar{X}_e - \bar{X}_c) / \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c}$$

$$\text{donde } \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c} = \sqrt{S^2_e/n_e + S^2_c/n_c}$$

#### 4.1.15.4. Criterio de Decisión

Si el valor absoluto de  $Z_c$  es mayor ( > ) que 1.96, se rechaza la hipótesis nula  $H_0$  de que los promedios del puntaje en los Percentiles de la prueba de inteligencia Raven en las dos muestras son iguales y se acepta la hipótesis alterna, es decir, los promedios son significativamente diferentes. Si el valor absoluto de  $Z_c$  es menor ( < ) que 1.96, se acepta la hipótesis Nula  $H_0$ , es decir, los promedios de las muestras control y experimental no son significativamente diferentes, o sea, son estadísticamente iguales.

#### 4.1.15.5. Cálculo de la $Z_c$

$$Z_c = (60.02 - 58.62) / \sqrt{(240.13/55 + 217.10/55)} = 1.4 / 2.8833$$

$$= 0.49$$

#### 4.1.15.6. Decisión

Puesto que  $|0.49|$  es menor que  $|1.96|$ ,  $Z_c$  cae dentro de la región de rechazo de la Hipótesis Nula ( $H_0$ ), es decir, se acepta la hipótesis de que la diferencia (1.4) entre el promedio del puntaje en los Percentiles de la prueba de inteligencia Raven del grupo Control (58.62) y el promedio en los Percentiles de la prueba de inteligencia Raven del grupo Experimental (60.02), no es significativa a un nivel de riesgo del 5%.

### 4.1.16. Prueba de Hipótesis de los Índices Predictivos

#### 4.1.16.1. Formulación de la hipótesis

La hipótesis nula ( $H_0$ ) plantea que los puntajes promedios en los Índices Predictivos de la muestra Control ( $\bar{X}_c$ ) fueron iguales a los de los estudiantes de la muestra Experimental ( $\bar{X}_e$ ) y que la diferencia absoluta ( $\bar{X}_e - \bar{X}_c$ ) presentada en ellos se debe a los errores del muestreo. Se utilizó la prueba bilateral o de dos colas. El planteamiento de las hipótesis es el siguiente:



$$H_0 : \bar{X}_e = \bar{X}_c$$

$$H_a : \bar{X}_e \neq \bar{X}_c$$

#### 4.1.16.2. Especificación del Nivel de Significación

El nivel de riesgo o significación  $\alpha$  que se está dispuesto a tomar para concluir que la decisión de que  $H_0$  es falsa cuando esta es cierta, será de 0.05; es decir, el 5%.

#### 4.1.16.3. Selección del Estadístico que se va a Probar

El estadístico que se va a utilizar en estas pruebas es la Z, dado que ambas muestras son consideradas como muestras grandes, por tener un tamaño de 55 elementos. La expresión general del estadístico Z es la siguiente

$$Z_c = (\bar{X}_e - \bar{X}_c) / \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c}$$

$$\text{donde } \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c} = \sqrt{S^2_e/n_e + S^2_c/n_c}$$

#### 4.1.16.4. Criterio de Decisión

Si el valor absoluto de  $Z_c$  es mayor ( $>$ ) que 1.96, se rechaza la hipótesis nula  $H_0$  de que los promedios del Índice Predictivo en las dos muestras son iguales y se acepta la hipótesis alterna, es decir, los promedios son significativamente diferentes. Si el valor absoluto de  $Z_c$  es menor ( $<$ ) que 1.96, se acepta la hipótesis Nula  $H_0$ , esto es, los promedios de las muestras control y experimental no son significativamente diferentes, o sea, son estadísticamente iguales.

#### 4.1.16.5. Cálculo de la $Z_c$

$$\begin{aligned} Z_c &= (1.35 - 1.31) / \sqrt{(0.021/55 + 0.021/55)} = 0.04 / 0.028 \\ &= 1.43 \end{aligned}$$

#### 4.1.16.6. Decisión

Puesto que  $|1.43|$  es menor que  $|1.96|$ ,  $Z_c$  cae dentro de la región de rechazo de la Hipótesis Nula ( $H_0$ ), es decir, se acepta la hipótesis de que la diferencia (0.04) entre el promedio del Índice Predictivo del grupo Control (1.31) y el promedio en los Índices Predictivos del grupo Experimental (1.35), no es significativa a un nivel de riesgo del 5%.

## 4.2 PRUEBAS POSTRATAMIENTO

### 4.2.1. Prueba de Hipótesis de los Puntajes Obtenidos en la

#### Asignatura de Matemática

##### 4.2.1.1. Formulación de la Hipótesis

La hipótesis nula ( $H_0$ ) plantea que los puntajes promedios obtenidos en la asignatura de Matemática por los estudiantes de la muestra Experimental ( $X_e$ ) fueron iguales a los obtenidos por los estudiantes de la muestra Control ( $X_c$ ) y que la diferencia absoluta ( $X_e - \bar{X}_c$ ) presentada en ellos se debe a los errores del muestreo. Se utilizará la prueba unilateral o de una cola hacia la derecha o positiva. En este caso, se utilizó la prueba unilateral por ser una prueba más poderosa, dado que tiene más probabilidad de detectar una diferencia no causal que las pruebas bilaterales en estas situaciones. El planteamiento de las hipótesis es el siguiente:

$$H_0 : \bar{X}_e = \bar{X}_c$$

$$H_a : \bar{X}_e > \bar{X}_c$$

#### 4.2.1.2. Especificación del Nivel de Significación

El nivel de riesgo o significación  $\alpha$  que se está dispuesto a tomar para concluir que la decisión de que  $H_0$  es falsa cuando esta es cierta, será de 0.01; es decir, el 1%, dado que la prueba es de una cola.

#### 4.2.1.3. Selección del Estadístico que se va a Probar

El estadístico que se va a utilizar en estas pruebas es la Z, dado que ambas muestras son consideradas como muestras grandes, por tener un tamaño de 55 elementos. La expresión general del estadístico Z es la siguiente

$$Z_c = (X_e - \bar{X}_c) / \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c}$$

$$\text{donde } \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c} = \sqrt{S_e^2/n_e + S_c^2/n_c}$$

#### 4.2.1.4. Criterio de Decisión

Si el valor absoluto de  $Z_c$  es mayor que 2.33, se rechaza la hipótesis nula  $H_0$  de que los promedios de las notas en la asignatura de Matemática en las dos muestras son iguales y si el valor absoluto de  $Z_c$  es menor que 2.33, se acepta la hipótesis Nula  $H_0$ , es decir, el promedio de las notas de la muestra experimental es igual que el promedio de las notas de la muestra Control.

#### 4.2.1.5. Cálculo de la $Z_c$

$$Z_c = (80.23 - 71.68) / \sqrt{(292.73/55 + 278.45/55)} = 8.55/3.22 \\ = 2.65$$

#### 4.2.1.6. Decisión

Puesto que  $|2.65|$  es mayor que  $|2.33|$ ,  $Z_c$  cae dentro de la región de rechazo de la Hipótesis Nula ( $H_0$ ), es decir, se **rechaza** la hipótesis de que la diferencia (8.55) entre el promedio del puntaje obtenido en Matemática del grupo Control (71.68) y el promedio obtenido por el grupo Experimental (80.23), no es significativa a un nivel de riesgo del 1%. Por lo tanto, el entrenamiento aplicado al grupo experimental sí fue efectivo, dado que los resultados académicos fueron superiores al grupo control.

### 4.2.2. Prueba de Hipótesis de los Puntajes Obtenidos en la Asignatura de Contabilidad

#### 4.2.2.1. Formulación de la Hipótesis

La hipótesis nula ( $H_0$ ) plantea que los puntajes promedios obtenidos en la asignatura de Contabilidad por los estudiantes de la muestra Control ( $X_c$ ) fueron

iguales a los obtenidos por los estudiantes de la muestra Experimental ( $\bar{X}_e$ ) y que la diferencia absoluta ( $\bar{X}_e - \bar{X}_c$ ) presentada en ellos se debe a los errores del muestreo. Se utilizó la **prueba unilateral** o de una cola. En este caso, se utiliza la **prueba unilateral** por ser una prueba más poderosa, dado que tiene más probabilidad de detectar una diferencia no causal que las pruebas bilaterales en estas situaciones. El planteamiento de las hipótesis es el siguiente:

$$H_0 : \bar{X}_e = \bar{X}_c$$

$$H_a : \bar{X}_e > \bar{X}_c$$

#### **4.2.2.2. Especificación del Nivel de Significación**

El nivel de riesgo o significación  $\alpha$  que se está dispuesto a tomar para concluir que la decisión de que  $H_0$  es falsa cuando esta es cierta, será de **0.01**; es decir, el **1%**, dado que la prueba es de una cola.

#### **4. 2.2.3. Selección del Estadístico que se va a Probar**

El estadístico que se va a utilizar en estas pruebas es la  $Z$ , dado que ambas muestras son consideradas como muestras grandes, por tener un tamaño de 55 elementos.

La expresión general del estadístico Z es la siguiente

$$Z_c = (\bar{X}_e - \bar{X}_c) / \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c}$$

$$\text{donde } \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c} = \sqrt{S^2_e/n_e + S^2_c/n_c}$$

#### 4.2.2.4. Criterio de Decisión

Si el valor absoluto de  $Z_c$  es **mayor** que 2.33, se rechaza la hipótesis nula  $H_0$  de que los promedios de la asignatura Contabilidad en las dos muestras son iguales y si el valor absoluto de  $Z_c$  es **menor** que 2.33, se acepta la hipótesis Nula  $H_0$ , es decir, los promedios de las muestras control y experimental no son **significativamente** diferentes

#### 4.2.2.5 Cálculo de la $Z_c$

$$\begin{aligned} Z_c &= (86.23 - 77.68) / \sqrt{(200.11/55 + 243.94/55)} = 8.55/2.84 \\ &= 3.01 \end{aligned}$$

#### 4.2.2.6. Decisión

Puesto que  $|3.01|$  es mayor que  $|2.33|$ ,  $Z_c$  cae dentro de la región de rechazo de la Hipótesis Nula ( $H_0$ ), es decir, se **rechaza** la hipótesis de que la diferencia (8.55) entre el promedio del puntaje obtenido en la asignatura del grupo Control (77.68) y el promedio obtenido por el grupo Experimental (86.23), no es significativa a un nivel de

**riesgo del 1% Por lo tanto, el entrenamiento aplicado al grupo experimental sí fue efectivo, dado que los resultados académicos fueron superiores al grupo control**

#### **4.2.3. PRUEBA DE HIPÓTESIS DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN LA ASIGNATURA DE ECONOMÍA**

##### **4.2.3.1. Formulación de la Hipótesis**

La hipótesis nula ( $H_0$ ) plantea que los puntajes promedios obtenidos en la asignatura de Economía por los estudiantes de la muestra Control ( $\bar{X}_c$ ) fueron iguales a los obtenidos por los estudiantes de la muestra Experimental ( $\bar{X}_e$ ) y que la diferencia absoluta ( $\bar{X}_e - \bar{X}_c$ ) presentada en ellos se debe a los errores del muestreo. Se utilizará la prueba unilateral o de una cola. En este caso, se utilizó la prueba unilateral por ser una prueba más poderosa, dado que tiene más probabilidad de detectar una diferencia no causal que las pruebas bilaterales en estas situaciones. El planteamiento de las hipótesis es el siguiente:

$$H_0 : \bar{X}_e = \bar{X}_c$$

$$H_a : \bar{X}_e > \bar{X}_c$$



#### 4.2.3.2. Especificación del Nivel de Significación

El nivel de riesgo o significación  $\alpha$  que se está dispuesto a tomar para concluir que la decisión de que  $H_0$  es falsa cuando esta es cierta, será de 0.01; es decir, el 1%, dado que la prueba es de una cola.

#### 4.2.3.3. Selección del Estadístico que se va a Probar

El estadístico que se va a utilizar en estas pruebas es la Z, dado que ambas muestras son consideradas como muestras grandes, por tener un tamaño de 55 elementos. La expresión general del estadístico Z es la siguiente

$$Z_c = (X_e - \bar{X}_c) / \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c}$$

$$\text{donde } \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c} = \sqrt{S^2_e/n_e + S^2_c/n_c}$$

#### 4.2.3.4 Criterio de Decisión

Si el valor absoluto de  $Z_c$  es mayor que 2.33, se rechaza la hipótesis nula  $H_0$  de que los promedios de la asignatura de Economía en las dos muestras son iguales y si el valor absoluto de  $Z_c$  es menor que 2.33, se acepta la hipótesis Nula  $H_0$ , es decir, los promedios de las muestras control y experimental no son significativamente diferentes.

#### 4.2.3.5. Cálculo de la $Z_c$

$$Z_c = (82.23 - 68.05) / \sqrt{(247.63/55 + 282.85/55)} = 14.18/3.11 \\ = 4.57$$

#### 4.2.3.6. Decisión

Puesto que  $|4.57|$  es mayor que  $|2.33|$ ,  $Z_c$  cae dentro de la región de rechazo de la Hipótesis Nula ( $H_0$ ), es decir, se **rechaza** la hipótesis de que la diferencia (14.18) entre el promedio del puntaje obtenido en la asignatura del grupo Control (68.05) y el promedio obtenido por el grupo Experimental (82.23), no es significativa a un nivel de riesgo del 1%. Por lo tanto, el entrenamiento aplicado al grupo experimental sí fue efectivo, dado que los resultados académicos fueron superiores al grupo control.

### 4.2.4. PRUEBA DE HIPÓTESIS DE LOS ÍNDICES ACADÉMICOS OBTENIDOS EN LAS TRES ASIGNATURAS BÁSICAS

#### 4.2.4.1. Formulación de la Hipótesis

La hipótesis nula ( $H_0$ ) plantea que los índices obtenidos en las tres asignaturas básicas por los estudiantes de la muestra Control ( $X_c$ ) fueron iguales a los obtenidos por los estudiantes de la muestra Experimental ( $X_e$ ) y que la diferencia absoluta ( $X_e - \bar{X}_c$ )

presentada en ellos se debe a los errores del muestreo. Se utilizó la prueba unilateral o de una cola. En este caso, se utiliza la prueba unilateral por ser una prueba más poderosa, dado que tiene más probabilidad de detectar una diferencia no causal que las pruebas bilaterales en estas situaciones. El planteamiento de las hipótesis es el siguiente:

$$H_0 : \bar{X}_e = \bar{X}_c$$

$$H_a : \bar{X}_e > \bar{X}_c$$

#### 4.2.4.2. Especificación del Nivel de Significación

El nivel de riesgo o significación  $\alpha$  que se está dispuesto a tomar para concluir que la decisión de que  $H_0$  es falsa cuando esta es cierta, será de 0.01; es decir, el 1%, dado que la prueba es de una cola.

#### 4.2.4.3. Selección del Estadístico que se va a Probar

El estadístico que se va a utilizar en estas pruebas es la Z, dado que ambas muestras son consideradas como muestras grandes, por tener un tamaño de 55 elementos. La expresión general del estadístico Z es la siguiente:

$$Z_c = (\bar{X}_e - \bar{X}_c) / \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c}$$

$$\text{donde } \sigma_{\bar{X}_e - \bar{X}_c} = \sqrt{S_e^2/n_e + S_c^2/n_c}$$

#### 4.2.4.4. Criterio de Decisión

Si el valor absoluto de  $Z_c$  es **mayor** que 2.33, se rechaza la hipótesis nula  $H_0$  de que los promedios de los Índices en las tres asignaturas básicas en las dos muestras son iguales y si el valor absoluto de  $Z_c$  es **menor** que 2.33, se acepta la hipótesis Nula  $H_0$ , es decir, los promedios de las muestras control y experimental no son significativamente diferentes

#### 4.2.4.5. Cálculo de la $Z_c$

$$Z_c = (1.78 - 0.97) / \sqrt{(0.57/55 + 0.60/55)} = 0.81/0.15 \\ = 5.55$$

#### 4.2.4.6. Decisión

Puesto que  $|5.55|$  es mayor que  $|2.33|$ ,  $Z_c$  cae dentro de la región de rechazo de la Hipótesis Nula ( $H_0$ ), es decir, se **rechaza** la hipótesis de que la diferencia (0.81) entre el promedio del índice obtenido en las tres asignaturas básicas por el grupo Control (0.97) y el promedio del índice obtenido por el grupo Experimental (1.78), no es significativa a un nivel de riesgo del 1%

Seguidamente aparecen, en un cuadro resumen, los resultados de las diferentes pruebas de hipótesis, con las cuales se comprueba que el entrenamiento aplicado al grupo experimental fue efectivo, dado que los resultados académicos fueron superiores al grupo control

**CUADRO N° XVI RESUMEN DE LAS PRUEBAS DE HIPÓTESIS**

PRUEBA	Estadístico Z calculado	PROMEDIO		Decisión
		Control	Experim	
<b>A. Instrumentos de Equivalencia</b> Prueba de dos colas con nivel de significación del 5%				
1 Puntaje Prueba GATB	$Z_c = 1.37$	96.43	98.67	Dif. de Prom. no es Significativa
2 Puntaje Prueba PCA	$Z_c = 1.65$	43.07	47.07	Dif. de Prom. no es Significativa
3 Puntaje Prueba PCG	$Z_c = 1.03$	50.38	52.73	Dif. de Prom. no es Significativa
4 Ingreso Familiar	$Z_c = -0.34$	405.50	391.10	Dif. de Prom. no es Significativa
5 Habilidades de Estudio Total	$Z_c = 0.74$	37.47	38.75	Dif. de Prom. no es Significativa
6 Técnicas de Estudio	$Z_c = -0.59$	12.98	12.58	Dif. de Prom. no es Significativa
7 Motivación de Estudio	$Z_c = 0.92$	12.69	13.27	Dif. de Prom. no es Significativa
8 Organización de Estudio	$Z_c = 1.55$	11.80	12.89	Dif. de Prom. no es Significativa
9 Comportamiento Personal CIP	$Z_c = -0.71$	23.15	22.80	Dif. de Prom. no es Significativa
10 Comportamiento Familiar CIP	$Z_c = 0.20$	9.75	9.82	Dif. de Prom. no es Significativa
11 Comportamiento Patológico CIP	$Z_c = -0.49$	7.35	7.24	Dif. de Prom. no es Significativa
12 Comportamiento Sexual CIP	$Z_c = -0.86$	11.98	11.76	Dif. de Prom. no es Significativa
13 Comportamiento Social CIP	$Z_c = -0.05$	10.36	10.35	Dif. de Prom. no es Significativa
14 Cociente Tensional CIP	$Z_c = 0.58$	1.38	1.39	Dif. de Prom. no es Significativa
15 Percentil Prueba de Raven	$Z_c = 0.49$	58.62	60.02	Dif. de Prom. no es Significativa
16 Índice Predictivo	$Z_c = 1.43$	1.31	1.35	Dif. de Prom. no es Significativa
<b>B. Postratamiento</b> Prueba de una cola con nivel de significación del 1%				
17 Puntaje en Matemática	$Z_c = 2.65$	71.68	80.23	Dif. de Prom. es Significativa
18 Puntaje en Contabilidad	$Z_c = 3.01$	77.68	86.23	Dif. de Prom. es Significativa
19 Puntaje en Economía	$Z_c = 4.57$	68.05	82.23	Dif. de Prom. es Significativa
20 Índice A en las 3 Asignaturas	$Z_c = 5.55$	0.97	1.78	Dif. de Prom. es Significativa

Fuente: Cálculos realizados por la autora en base a los cuadros de resultados

## **CAPITULO IV**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

Luego de haber ofrecido a los lectores información pertinente sobre la dinámica de las necesidades inherentes a los estudiantes de primer año de nivel superior para el logro de un aprendizaje significativo para un mayor rendimiento académico, es necesario destacar que la presente investigación ha permitido señalar otros factores que intervienen en el rendimiento académico y la importancia de la intervención terapéutica como una estrategia de nivel primario y puntual de apoyo para la prevención del fracaso escolar y para lograr un mejor rendimiento académico

Seguidamente presentamos nuestras conclusiones y recomendaciones en vinculación con los objetivos propuestos en esta investigación, los cuales fueron presentados anteriormente

## **CONCLUSIONES**

En función del estudio realizado, se establecen las siguientes conclusiones

- 1 Se evidencia la accesibilidad de mayor cantidad de estudiantes de comercio que de ciencias a la carrera de Finanzas y Banca, de allí que más del 80% sean graduados de bachiller en comercio
- 2 Se observa que en la escuela de Finanzas predominan los estudiantes del sexo femenino De la muestra de 110 estudiantes, 88 pertenecen al sexo femenino y al sexo masculino, es decir, 80% y 20% respectivamente
- 3 La edad promedio de los estudiantes participantes fue de 18 04, siendo los del sexo femenino ( 17 84 años ) más jóvenes que los del masculino 18 25 (años)

4 Un 72 % de los estudiantes participantes en la investigación provienen de escuelas públicas

5 El ingreso familiar promedio mediano es de alrededor de B/ 400 00 mensuales, lo cual denota que se cuenta mínimamente con lo necesario para cubrir la canasta básica y las necesidades de primer orden (luz, agua y vivienda), por lo que los recursos para una carrera de nivel superior son deficientes en ambos grupos, lo cual evidencia problemas económicos

6 El 92 8% y el 71 8% de los estudiantes obtuvieron menos de 60 puntos en la PCA y PCG, respectivamente, lo que nos indica puntajes por debajo de la nota mínima de aprobación para un curso de nivel superior y, por consiguiente, manifiesta la existencia de lagunas académicas en las diferentes áreas evaluadas a través de estas pruebas, lo que evidencia la homogeneidad de los grupos antes de la intervención

7 El índice predictivo de los estudiantes sujetos al estudio fue menor de 1 80, observándose que el 70% está por debajo de 1 40

8 No se evidencia diferencia significativa en la media de los grupos en su capacidad intelectual, evaluada mediante las puntuaciones logradas en el RAVEN. Ambos grupos poseen una capacidad mínima de términos medios o promedios

9. Los estudiantes de ambos grupos denotaron una personalidad levemente desajustada, particularmente en las áreas comportamiento personal, sexual y social, lo cual no es indicativo de patologías severas. El cociente tensional obtenido fue de 1 38



10 No se evidencian diferencias significativas en las medias de los grupos participantes (control- experimental) antes del programa de intervención terapéutica, en las habilidades de estudio. Se observan en ambos grupos deficiencias en la organización, en las técnicas y en la motivación hacia el estudio.

11 No se observaron diferencias significativas en las medias de grupo del cociente tensional antes de la intervención. En ambos grupos se evidencia déficit en las áreas personal y social.

12 No se evidencian diferencias significativas en las medias de grupo en las evaluaciones antes de la intervención, lo que evidencia la homogeneidad de los grupos antes de la intervención.

13 Posterior a la intervención, se observan diferencias significativas en las medias del grupo control comparado con la del experimental en las medias de las notas obtenidas con crédito en las asignaturas básicas de Introducción a la Economía, Contabilidad y Matemática, lo que indica que los estudiantes entrenados lograron adquirir habilidades que los capacitaron **para lograr obtener notas con créditos. (A, B y C)** en dichas asignaturas.

14 Existen diferencias significativas en las medias de los grupos participantes en cuanto a los porcentajes de notas semestrales de las materias básicas, se observan mayores porcentajes y mejores calificaciones con crédito en las asignaturas básicas de Introducción a la Economía, Contabilidad y Matemática en el grupo experimental, lo que evidencia que los estudiantes que recibieron el entrenamiento adquirieron habilidades que les permitieron lograr mayores

porcentajes de notas A, B y C en las asignaturas básicas que los que no recibieron el entrenamiento

15 Se observan diferencias significativas en las medias de los grupos participantes en cuanto al rendimiento de los índices académicos obtenidos en las tres materias, se hace evidente que un 50.9% del grupo control lograron índices menores a 1.00, lo que indica que más de la mitad del grupo logró notas de fracaso en tanto que en el grupo experimental sólo un 16.4% obtuvo notas de fracaso, lo que indica que los estudiantes entrenados lograron desarrollar habilidades que los capacitaron para prevenir el fracaso escolar

16 El Programa de Habilidades de Estudio de Crecimiento y Progreso Social en conjunto tiene efecto significativo en el éxito del rendimiento académico (no fracaso) en los estudiantes de primer año de la carrera de Finanzas y Banca, en cuanto a las materias básicas de Introducción a la Economía, Contabilidad y Matemática, lo que demuestra el impacto positivo del programa en el índice de rendimiento académico en dichas asignaturas.

17 El éxito en el rendimiento académico (aprobar) de los estudiantes que recibieron el entrenamiento (HECRE) es significativamente mejor en las materias básicas de Introducción a la Economía, Contabilidad y Matemática que los que no recibieron el entrenamiento

18 El entrenamiento Programa de Habilidades de Estudio de Crecimiento y Progreso Social es efectivo como estrategia de intervención para reducir el número de estudiantes con fracaso en las asignaturas básicas

19 Consideramos que los objetivos planteados en la presente investigación se lograron alcanzar

20. Las hipótesis alternas planteadas en nuestra investigación fueron comprobadas, lo que hace evidente la importancia y viabilidad del Programa de Habilidades de Estudio de Crecimiento y Progreso Social como una estrategia de intervención primaria que contribuye al logro del éxito académico (no fracaso) para los estudiantes del primer año de la escuela de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía

## **RECOMENDACIONES**

Partiendo de las conclusiones antes expuestas, se pueden señalar algunas de las recomendaciones que, a nuestro criterio, podrán contribuir al desarrollo de acciones educativas más productivas y fructíferas para el desarrollo académico de los estudiantes del primer año de una carrera de nivel superior

- 1 Incorporar programas de intervención primaria en el área de habilidades de estudio, de crecimiento y progreso social, como parte del compromiso académico del primer año de una carrera de nivel superior
- 2 Promover programas de Seguimiento Académico que incorporen la intervención terapéutica en el área de habilidades sociales como una estrategia para mejorar los niveles de fracaso escolar
- 3 Concienciar a los profesores, administrativos y estudiantes de la importancia de las habilidades de estudio y sociales en el éxito del rendimiento académico en el nivel superior
- 4 Incorporar programas de intervención primaria en el área de habilidades de estudio, de crecimiento y progreso social como parte del compromiso académico del primer año de una carrera de nivel superior

- 5 Promover programas de seguimiento académico que incorporen la intervención terapéutica en el área de habilidades sociales como una estrategia para mejorar los niveles de fracaso escolar
- 6 Promover cursos de afianzamiento para el bachillerato en comercio, con mayor duración que el mes regulado en el curso propedéutico, dado que la mayor población viene del área comercial para las carreras de la Facultad de Economía.
- 7 Comunicar la importancia de las habilidades de crecimiento y progreso social, como un elemento importante en la toma de las diferentes acciones que regulan el funcionamiento de los estudiantes y que determina la autorregulación de su proceso de aprendizaje
- 8 Fomentar la participación de los docentes en acciones de aprendizajes significativos dentro de la dinámica del desarrollo de su curso, que fomenten la aplicabilidad de las habilidades sociales en la resolución del aprendizaje
- 9 Promover y demandar una mayor participación de la planta docente y de las autoridades de la comprensión del fracaso escolar como una manifestación de los déficit en habilidades sociales que intervienen en la estrategia y toma de decisiones para la resolución de los problemas

## COMENTARIO FINAL

La educación superior requiere enfrentar con propiedad y responsabilidad los déficit en habilidades sociales que perturban el desenvolvimiento de los estudiantes en su primer año. La gran cantidad de perspectivas inapropiadas que el estudiante recibe en el mercado de ofertas de su educación no formal para el enfrentamiento a la educación superior, así como la carencia de dominio de habilidades estudio, cognoscitivas y de autorregulación que no permiten el logro de un aprendizaje significativo y participativo de los estudiantes en la acción educativa, hacen necesario que propongamos estrategias que permitan a los estudiantes mejorar dichas deficiencias, por lo que programas de intervención primaria contribuyen a maximizar sus potencialidades. La búsqueda no sólo es para el desarrollo académico del estudiante sino también para que el profesorado enfrente con nuevos enfoques su perspectiva de trabajo en la asignatura y promueva estrategias que desarrollen las necesidades detectadas, de forma tal que cumpla realmente su rol de guía y de facilitador del desarrollo integral de sus estudiantes, cumpliendo con el objetivo de nuestra universidad. Esto requiere del diseño de nuevas estrategias de implementación y por consiguiente de políticas académicas comprometidas con el estudiante, quien es el futuro profesional egresado de la casa de Méndez Pereira.

## **BIBLIOGRAFÍA**

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, L , GONZÁLEZ, J , NUÑEZ, J , SOLER, E 1999 *Intervención Psicoeducativa. Estrategias para elaborar Adaptaciones de Acceso*, Editorial Pirámide, España, 207 págs
- AIKEN, L 1996 *Test Psicológico y Evaluación*, Editorial Prentice Hall, México, 540 págs
- ARDI, T JACKSON, R 1998 *Aprendizaje y Cognición*, Editorial Prentice Hall, México, 561 págs
- AUSUBEL, D , NOVAK, J , HANESIAN, H 1998 *Psicología Educativa*. Editorial Trillas México, 623 págs
- BRANDEN, N 1999 *La Autoestima en el Trabajo*, Editorial Paidós, España, 200 págs
- BROONER, J 1980 *Investigaciones sobre el Desarrollo Cognitivo*, Editorial, Pablo del Río, 351 págs
- CALVIÑO, M 1998 *Trabajos en y con Grupos. Experiencias y Reflexiones Básicas*, Editorial Académica. La Habana Cuba, 150 págs
- CARRUIB, S 1999 *Autoestima y Desarrollo Personal con PNL*, Editorial Obelisco
- Amstrong, T Multiple Intelligences in the Classroom Editorial ASCD United States of America. 179 págs
- CASTANYER, O 1996 *La Asertividad: Expresión de una Sana Autoestima*. Octava Edición, Editorial Desclee de Brouwer, S A, España, 154 págs
- COL, D , RUBIN, I , MCINTYRE, J 1977 *Psicología de las Organizaciones*, Editorial Prentice Hall 282 págs
- CORNEJO, M A 1995 *Valores de Excelencia para Triunfar* Editorial Grad, S A México 139 págs
- CORTES, L ARAGON J *Autoestima: Compresión y Practica* 1999, Editorial San Pablo, 239 págs
- CRÚZ, José 1996 *Educación, Excelencia, Autoestima, Pertenencia y TQM*, Editorial Orión, México 199 págs



- DIAZ, J, MARTINEZ, A 1982 *Estrategias de Enseñanza Aprendizaje*, Editorial II CA, Costa Rica, 377 págs
- DIAZ, F, HERNANDEZ, R. , 1999 *Estrategias Docentes para un Aprendizaje es Significativo*, Editorial Mc Graw-Hill, México, 232 págs
- DRYDEN, W ELLIS, A 1989 *Practica de la Terapia Racional Emotiva* Editorial Desclee de Brouwer, Bilbao, España, 242 pags
- DUQUE Y 1995 *Cómo Alcanzar el Éxito en el Estudio* Editorial San Pablo, Bogota, Colombia. 110 págs
- DURAVIA, L 1999 *Intimos y Libres*, Editorial San Pablo, Colombia, 251 págs
- ESCOTET, M A 1988 *Cuestionario Investigativo de la Personalidad* Manuel Quinta Edición Ediciones Pedagógicas Latino Americana, Colombia. 12 págs
- ESCOTET, M 1979 *Estadística Psicoeducativa* Editorial Trillas, México, 281 págs
- FELDMAN, R. 1996 *Psicología en Aplicaciones para Iberoamérica*. Segunda Edición Editorial Mc Garw Hill, México, 578 págs
- FLOREZ, O R. 1994 *Hacia Una Pedagogía del Conocimiento*; Editorial McGraw – Hill, Santa Fe, Colombia, 311 págs
- FORD, L 1987 *Actividades Dinámicas para el Aprendizaje* Editorial Casa Bautista de Publicaciones, U S A, 118 págs
- FREIRE, P 1975 *Pedagogía del Oprimido* Decimocuarta edición, Editorial Siglo Veintiuno editores, Argentina , 245 págs
- GONÁLEZ, E 1996 y otros *Necesidades Educativas Especiales*, Editorial Alcalá, España, 396 págs.
- GOOD, T BROPHY, L , Jere E. 1993 *Psicología Educacional* Segunda Edición, Editorial Mc Graw Hill, México, 632 págs
- HERBERT, M 1998 *Vivir con Adolescentes*. Editorial Planeta, España, 273 págs
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C; BAPTISTA , P ,1991 *Metodología de la Investigación*. Segunda Edición, Edit Mc Graw Hill, México, 501 págs
- HIDALGO, C ; ABARCA, N , 1999. *Comunicación Interpersonal* Editorial Alfa Omega S A , Colombia, 207 págs

- HOPKINS, K., HOPKINS B R. , GLASS, V 1997 *Estadística Básica para las Ciencias Sociales y del Comportamiento* Tercera Edición, Editorial Prentice may México 406 págs
- JUIF, P , LEGRAND, L 1984 *Grandes Orientaciones de La Pedagogía Contemporánea* 2ª Edición, Editorial Narcea, S A de Ediciones, Madrid, 398 págs
- KELLY, J A 1998 *Entrenamiento de las Habilidades Sociales*, Quinta Edición, Editorial Desclee Brouwer, S A , Bilbao, España, 151 págs
- KERLINGER, F 1997 *Investigación del Comportamiento* Tercera Edición, Editorial Mc Graw Hill México, 748 págs
- KLEIN, S 1995 *Aprendizaje, Principios y Aplicaciones*, Editorial Mc Graw Hill, Segunda Edición. Madrid, España, 685 págs
- LEVIN, R. 1998 *Estadística para Administradores* Segunda Edición, Edit Prentice may Hispanoamericana, S.A , México, 940 págs
- LEVIN, R., RUBIN, D 1997 *Estadística para Administradores* Sexta Edición, Editorial Prentice Hall 1,018 págs
- LOPEZ, L. 1997 *Trabajo de Graduación e Informes*, Quinta Edición, Panamá, 121 págs
- MADDOX, H. 1993. *Cómo Estudiar* Editorial Oikostau, S A Séptima Edición, Barcelona, España, 245 págs
- MALTZ, M 1984. *Psicocibernética y Autorrealización* Editorial Continental, S A. Novena Edición, CV México, 202 págs
- McKay, M, Farnic, P 1991. *Autoestima, Evaluación y Mejora*, Editorial Martines Roca S A , España, 225 págs
- MENDEZ, Zayra. 1998 *Aprendizaje y Cognición* Segunda Edición, Editorial EUNED, San José, Costa Rica, 156 págs
- MICHEL, G 1997 *Aprender a Aprender. Guía de Autoeducacion* Decimotercera, Editorial Trillas, México, 140 págs
- MICHELSON, L, SUGAR, Don, WOOD, R, KAZDING, A 1991 *Las Habilidades Sociales En la Infancia*, Editorial Martinez Roca, España, 237 págs

- MOJICA, M 2000 *Desarrollo de Habilidades Básicas a través de Técnicas de Inversión Sicológica en Estudiantes Universitarios con Fracaso Académico*. Tesis Universidad de Panamá.
- MRUK, CH 1998 *Auto-Estima. Investigación, Teoría y Práctica* Editorial Desclee De Brouwer, 234 págs
- MUCCHIELLE, R 1978 *La Entrevista de Grupo, Conocimientos del problema aplicaciones prácticas* Editorial Mensajero, Bilbao, España, 191 págs
- MYERS, D 1996 *Psicología Social. Cuarta Edición*, Editorial Mc Graw Hill México, 645 págs
- NICKERSON, R, PERKINS, D, SMITH, E 1990 *Enseñar a Pensar*, Segunda Edición, Editorial Paiclos, México , 432 págs.
- NOTORIA, A., MOLINA, A ,LUQUE, D, A. 1996 *Los Mapas Conceptuales en el Mapa*, Editorial Magisterio del Río de la Plata, Argentina, 128 pag
- NUEVO, G 1998 *El Éxito escolar. Causa del Fracaso de la Escuela*, Editorial San Pablo, España 237 págs
- PALLARES, E 1984. *Mejora tu Modo de Estudiar*, Tercera Edición, Editorial Mensajero, Bilbao España. 215 págs
- PAUK, W 1971 *El Arte de Aprender* Editorial Huemul, S A , Buenos Aires, Argentina, 161 págs
- POZO, J I *Teorías Cognitivas* Cuarta Edición, Editorial Morata. España, 286 págs
- RIVERO, J 1996. *La Educación con Personas Jóvenes y Adultos en América Latina: Cambios Necesarios Para el Siglo 21*, Editorial Magisterio del Río de la Plata, 59 págs
- ROMERO, J 1997 *Curso de Orientación Universitaria* Editorial Playor, Madrid, España, 1991 págs
- RYBACK, David 1998 *Trabaje Con Su Inteligencia Emocional*, Editorial Adaf, S A., 293 págs.
- SAHAKIAN, W *Aprendizaje: Sistemas Modelos y Teorías* 1980, Editorial Anaya, España, 693 págs

- SHULLER, R H , 1992 *El Exito Nunca Termina, El fracaso nunca es Definitivo*; Editorial Norma. Bogotá, Colombia, 274 págs
- STAINER, C 1998 *La Educación Emocional*, Editorial Javier Vergara Editor Argentina, 255 págs
- STAINER, C, PERRY, P 1998 *La Educación Emocional*. Editorial Javier Vergara. Editor, Argentina 255 págs
- TAMAYO, M 1996. *El proceso de la Investigación Científica*, Editorial Limusa, S.A , México, 261 págs
- TORRE PUENTE, J C 1996 *Aprender a Pensar y Pensar para Aprender, Estrategias de Aprendizaje*. Segunda Edición, Editorial Marcea S A 77 págs
- TORRE, J 1996 *Aprender a Pensar y Pensar para Aprender. Fundamentación*, Editorial Narciamec, 86 págs
- WOOLFOLF, A 1999 *Sicología Educativa*, Editorial Prentices Hall, México 663 págs
- ZINSER, O 1995 *Psicología Experimental* Editorial Mc Graw Hill, México, 305 págs
- ZINSER, Otto, 1995 *Psicologia Experimental*, Editorial McGraw – Hill, México, 526 págs

**ANEXOS**

## **ANEXO 1**

### **PLAN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA**

## PROGRAMA DE INTERVENCIÓN TERAPEÚTICA

**Facultad:** Economía  
**Nivel de atención:** Grupal  
**Nivel de intervención:** Primario  
**Nivel académico:** Primer año  
**Edad:** 15 años y más

**Nº de sesiones:** 28  
**Tiempo:** 45 a 90 minutos  
**Frecuencia:** 2 veces a la semana  
**Psicóloga Escolar:** Elzebir Saavedra

ÁREAS TEMÁTICAS	OBJETIVOS TERAPEUTICOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Habilidades de Estudio.</b></li> <li>• Estrategias de autorregulación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer la importancia del conocimiento y regulación de sus cogniciones y procesos mentales</li> <li>• Valorar la influencia del proceso de autorregulación del aprendizaje</li> <li>• Identifica los elementos fundamentales del proceso de autorregulación</li> <li>• Conocimiento de las operaciones mentales (Saber qué) y Autorregular las operaciones mentales (Saber cómo)</li> <li>• Diferenciar las estrategias metacognitivas que contribuyen a una actuación eficaz Planificación– Autodirección y Autoevaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El proceso de autorregulación</li> <li>• Elementos fundamentales del proceso de autorregulación</li> <li>• <b>Habilidades cognitivas del aprendizaje-</b></li> </ul>

ÁREAS TEMÁTICAS	OBJETIVOS TERAPEUTICOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudio eficaz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar sus propósitos de estudio a nivel superior</li> <li>• Diferenciar los factores que intervienen en la realización de un estudio eficaz</li> <li>• Fomentar el análisis y reflexión de la importancia de ser capaz de planificar, dirigir y autoevaluar su proceso de aprendizaje</li> <li>• Aplicar las estrategias de autorregulación en su dinámica de estudio</li> <li>• Valorar la importancia de la autorregulación y planificación del tiempo</li> <li>• Fomentar la aplicación de estrategias de autoobservación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de estudio eficaz</li> <li>• Factores que intervienen el estudio eficaz</li> <li>• Estrategias cognitivas de aprendizaje</li> <li>• Organización del tiempo y la regulación del aprendizaje</li> <li>• La autoobservación</li> </ul>



ÁREAS TEMÁTICAS	OBJETIVOS TERAPEUTICOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnicas complementarias para el estudio eficaz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar las diferentes técnicas complementarias para el estudio eficaz</li> <li>• Analizar las ventajas y desventajas de su utilización</li> <li>• Comprender la relación entre éstas técnicas y la capacidad de autorregulación y organización de su estudio eficiente</li> <li>• Aplicar las técnicas complementarias. toma de apuntes desde la perspectiva de aprender a pensar y pensar para aprender</li> <li>• Diferenciar las ventajas de la organización y planificación del tiempo en la organización de su sistema de planificación de un horario de estudio</li> <li>• Analizar la aplicabilidad del subrayado como apoyo para un estudio significativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importancia y ventajas de la utilización de las técnicas complementarias para el estudio eficaz</li> <li>• Organizadores Metacognitivos y el uso de las técnicas complementarias</li> <li>• Apuntes de clase</li> <li>• Subrayado y Esquemas sinópticos</li> <li>• Elaboración de un horario de estudio</li> <li>• El subrayado</li> </ul>

ÁREAS TEMÁTICAS	OBJETIVOS TERAPEUTICOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura y velocidad lectora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar la velocidad de lectura de estudio y su nivel de comprensión lectora.</li> <li>• Diferenciar las características de los lectores altamente competentes</li> <li>• Aplicar la representación gráfica y comprensión de un texto.</li> <li>• Reconocer la aplicabilidad de los mapas conceptuales como estrategias para el logro de un aprendizaje significativo</li> <li>• Valorar la importancia de la velocidad lectora.</li> <li>• Diferenciar los tipos de lectores según sea su velocidad lectora.</li> <li>• Aplicar estrategias para la comprensión lectora y análisis de párrafo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importancia del la lectura en el éxito del aprendizaje.</li> <li>• Velocidad de lectura.</li> <li>• Características de lectores competentes.</li> <li>• Niveles de comprensión de lectura</li> <li>• Representación gráfica de texto.</li> <li>• Mapas conceptuales</li> <li>• Ejercicios de velocidad lectora.</li> <li>• Tipos de lectores según velocidad:</li> <li>• Esquemas de pistas para el análisis de párrafos.</li> </ul>

ÁREAS TEMÁTICAS	OBJETIVOS TERAPEUTICOS	CONTENIDOS
	<p>Diferenciar los diferentes tipos de lecturas y su importancia en el aprendizaje significativo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer los defectos propios de los lectores</li> <li>• Diferenciar las normas para el mejoramiento de la velocidad lectora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de lectura</li> <li>• Defectos que entorpecen la lectura</li> <li>• Tipos de lectores según los defectos y según el objetivo de acuerdo al autor Titone</li> <li>• Normas para el mejoramiento de la velocidad lectora</li> </ul>

ÁREAS TEMÁTICAS	OBJETIVOS TERAPEUTICOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Las habilidades sociales y la comunicación efectiva.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñar las características de la comunicación efectiva y el uso de las habilidades sociales adecuadas</li> <li>• Desarrollar la percepción del valor e importancia de la comunicación interpersonal como parte esencial de las relaciones humanas</li> <li>• Identificar y reconocer el grado de las habilidades sociales personales</li> <li>• Comprender los principios de una conducta socialmente adecuada</li> <li>• Diferenciar las características de los individuos socialmente habilidosos y los no habilidosos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación efectiva</li> <li>• Inteligencia intrapersonal e interpersonal en la comunicación efectiva</li> <li>• Tipos de Habilidades sociales</li> <li>• Las habilidades sociales en la resolución de problemas</li> <li>• Características de los individuos habilidosos y los no habilidosos</li> </ul>

ÁREAS TEMÁTICAS	OBJETIVOS TERAPEUTICOS	CONTENIDOS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar la relación importancia de componente cognitivo en el apropiado manejo de las habilidades sociales</li> <li>• Discriminar los aspectos más relevantes de las situaciones que le generan disconformidad social</li> <li>• Identificar la influencia de las variables interpersonales más significativas en la comunicación efectiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variables cognitivas y su relación con las habilidades sociales</li> <li>• Deficiencias en las habilidades sociales, familiares, autoridades y compañeros</li> <li>•</li> <li>• Las habilidades sociales deficientes y su consecuencia en la comunicación efectiva</li> </ul>

AREAS TEMÁTICAS	OBJETIVOS TERAPEUTICOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La asertividad</b></li> <li>• Comportamiento no asertivo, agresivo y asertivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciar las características de las personas asertivas frente a las no asertivas</li> <li>• Comprender los patrones que integran un comportamiento o conducta</li> <li>• Valorar la importancia del lenguaje asertivo en la dinámica de las relaciones interpersonales</li> <li>• Diferenciar los patrones de comportamiento de las personas no asertivas, agresivas y asertivas</li> <li>• Describir el funcionamiento de los tres patrones de comportamiento dentro de la conducta desde la perspectiva cognitivo conductual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El lenguaje asertivo</li> <li>• Patrones que integran una conducta o comportamiento</li> <li>• El lenguaje asertivo repercusiones en las relaciones interpersonales</li> <li>• Características de los comportamientos no asertivos, agresivos y asertivos</li> <li>• Aplicación de comportamientos asertivos en la resolución de problemas</li> </ul>

ÁREAS TEMÁTICAS	OBJETIVOS TERAPEUTICOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Componentes No Verbales de la comunicación asertiva</li> <li>• Técnicas de apoyo para lograr comunicaciones asertivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer el valor e importancia de los componentes no verbales de la comunicación asertiva</li> <li>• Identificar el uso de los componentes no verbales en interrelaciones con sus pares</li> <li>• Discriminan las formas asertivas de defender los derechos o hacer peticiones</li> <li>• Enseñar automonitorear su comportamiento en la solicitud o rechazo de peticiones</li> <li>• Aprender a iniciar o mantener una conversación personal con una autoridad en una situación</li> <li>• Diferenciar los tres tipos de técnicas para ser más asertivos de acuerdo a los tres niveles de funcionamiento Reconstrucción cognitiva, entrenamiento en habilidades sociales y de reducción de la ansiedad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas asertivas de hacer peticiones y de defender sus derechos</li> <li>• Proceso de automonitoreo del comportamiento en la solicitud o rechazo de peticiones.</li> <li>• Habilidades requeridas para iniciar y mantener una conversación</li> <li>• Niveles de funcionamiento para ser mayormente asertivos</li> <li>• Aplicación de los niveles de funcionamiento reconstrucción cognitiva, entrenamiento en habilidades sociales y de reducción de la ansiedad</li> <li>• Trucos para mejorar las habilidades sociales</li> </ul>

ÁREAS TEMÁTICAS	OBJETIVOS TERAPÉUTICOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>• La autoestima, relevancia en la dinámica del desarrollo de las habilidades sociales</li> <li>•</li> <li>• Componentes de la autoestima y sus implicaciones</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer la relación entre una sana autoestima y el dominio de habilidades sociales efectivas</li> <li>• Valorar la importancia de la autoestima en el sentido de competitividad personal y de salud mental</li> <li>• Reconocer la importancia y la relación de la autoestima en el desarrollo personal y académico</li> <li>• Valorar la vinculación de la concepción personal de la autoestima y las experiencias personales significativas</li> <li>•</li> <li>• Identificar los componentes de la autoestima</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de autoestima</li> <li>• Conociendo la escalera de la autoestima</li> <li>• Niveles de la autoestima y el logro de habilidades sociales</li> <li>• La autoestima y el sentido de competencia académica</li> <li>• Vinculación de las experiencias personales y el nivel de la autoestima</li> <li>•</li> <li>• Componentes de la autoestima cognoscitivo, emocional y evaluativo</li> </ul>



ÁREAS TEMÁTICAS	OBJETIVOS TERAPEUTICOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Niveles de la autoestima</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprender las implicaciones de los comportamientos, autoeficacia y autorrespeto en el desarrollo académico</li> <li>Establecer y diferenciar el nivel de su autoestima mediante las actitudes y concepciones de si mismos</li> <li>Valorar la naturaleza del autoestima</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Importancia de las auto-percepciones en el en la concepción de la capacidad de autoeficacia y sentido de autorrespeto</li> <li>Característica de la Autoestima alta y de la autoestima baja</li> <li>Importancia del nivel de autoestima personal en el logro de actuaciones adecuadas               <ul style="list-style-type: none"> <li>Nivel relaciones familiares</li> <li>Niveles laborales</li> <li>Nivel académico</li> <li>Relaciones con sus pares</li> </ul> </li> <li>Incidencia del los sentimientos negativos en los problemas de la autoestima</li> <li>Relación del los éxitos logrados con la autoestima positiva</li> </ul>

ÁREAS TEMÁTICAS	OBJETIVOS TERAPEUTICOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pilares de la autoestima</li> <li>• Técnicas y reglas para el mejoramiento de la autoestima</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciar las fuentes del autoestima</li> <li>• Identificar las necesidades humanas legítimas</li> <li>• Diferenciar los seis Pilares esenciales para la construcción de la autoestima</li> <li>• Identificar la influencia de los sentimientos en los niveles de la autoestima</li> <li>• Saber aplicar la visualización como una técnica para reafirmar la autoimagen</li> <li>• Manejar reglas de visualización efectivas para la autoestima</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fuentes de la autoestima</li> <li>• Importancia del trabajo de los atributos personales positivos en el mejoramiento de la autoestima</li> <li>• Necesidades legítimas emocionales, intelectuales, sociales, espirituales, morales y éticas</li> <li>• Pilares de la autoestima, importancia en la construcción de una sana autoestima</li> <li>• Aplicabilidad de los pilares de la autoestima en la dinámica personal</li> <li>• Efectos de la autoimagen y del autoconcepto en los cambios de comportamiento</li> <li>• La visualización , técnica apropiada para el mejoramiento de la autoestima</li> </ul>

AREAS TEMÁTICAS	OBJETIVOS TERAPEUTICOS	CONTENIDOS
		<ul style="list-style-type: none"><li>• Ejercicios de visualización</li><li>• Reglas para crear visualizaciones efectivas para la autoestima</li><li>• Los factores emocionales, físicos y espirituales en el manejo de una sana autoestima</li></ul>

ÁREAS TEMÁTICAS	OBJETIVOS TERAPEUTICOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Inteligencia emocional.</b></li> <li>• Automotivación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer la importancia de las emociones en el manejo de las habilidades sociales positivas</li> <li>• Diferenciar los conceptos cociente intelectual y cociente emocional</li> <li>• Identificar las componentes de la inteligencia emocional</li> <li>• Reconocer las características de los individuos inteligentes emocionalmente</li> <li>• Establecer la relación en el uso de la inteligencia emocional y la comunicación eficaz</li> <li>• Valorar la relación entre la inteligencia emocional y la automotivación</li> <li>• Establecer la importancia de automotivación en el inicio de la tarea y llevarla a termino</li> <li>• Identificar las fuentes de la motivación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de emoción y de inteligencia emocional</li> <li>• Relación de las emociones y las habilidades sociales efectivas</li> <li>• Cociente intelectual y cociente emocional</li> <li>• Componentes de la inteligencia emocional</li> <li>• Características de las mujeres y hombres inteligentes emocionalmente</li> <li>• La inteligencia emocional y las relaciones interpersonales efectivas</li> <li>• Automotivación y la inteligencia emocional</li> <li>• Fuentes de la autoestima</li> </ul>

ÁREAS TEMÁTICAS	OBJETIVOS TERAPEUTICOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La crítica desde la perspectiva de la inteligencia emocional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a utilizar las fuentes de la motivación en su dinámica escolar y familiar</li> <li>• Diferenciar los elementos de la motivación y su relación e importancia para el logro suficiente de la motivación para terminar el trabajo</li> <li>• Aprender la importancia de escuchar en forma dinámica</li> <li>• Reconocer la incidencia de los filtros personales en el proceso de comunicación</li> <li>• Aplicar consejos para escuchar en forma dinámica</li> <li>• Aprender a emitir críticas constructivas</li> <li>• Valorar la importancia de la comunicación productiva y eficaz en el logro de sus metas académicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos de la autoestima</li> <li>• Técnicas de reafirmaciones motivadoras</li> <li>• Como escuchar efectivamente</li> <li>• Los filtros personales y la relaciones interpersonales</li> <li>• Estrategias para realizar críticas constructivas</li> <li>• Estrategias para manejar las críticas realizadas desde una perspectiva constructivas</li> <li>• La inteligencia emocional y el logro de las metas positivas</li> </ul>

## **ANEXO 2**

### **PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA : ENTRENAMIENTO EN HABILDADES DE ESTUDIO, DE CRECIMIENTO Y PROGRESO SOCIAL.**

**UNIVERSIDAD DE PANAMÁ.  
FACULTAD DE ECONOMÍA  
ESCUELA DE FINANZAS Y BANCA  
PROGRAMA DE HABILIDADES DE ESTUDIO Y DE CRECIMIENTO  
Y PROGRESO SOCIAL.**

**SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 1: Inicio de Grupo**

**OBJETIVOS TERAPÉUTICOS**

- Facilitar la integración de los miembros del grupo
- Identificar la relación de las variables cognitivas y emocionales con el comportamiento interpersonal
- Analizar los objetivos del programa de intervención HECRE
- Valorar la importancia de su compromiso personal en el éxito del programa.
- Establecer la relación del entrenamiento con el éxito de su proceso de desarrollo académico

**MATERIALES**

- Hojas de control de asistencia
- Programa de intervención HECRE
- Contratos psicológicos
- Retroproyector
- Trasparencias

**PROCEDIMIENTO**

- Describir brevemente los objetivos de la sesión
- Realizar la dinámica de integración
- Conducir al grupo a reflexionar sobre el valor de su decisión para el crecimiento personal y profesional
- Explicar la relación e importancia de las variables cognitivas y emocionales en el comportamiento individual
- Establecer en un cuadro la relación entre estas variables y su relación con otras personas
- Exponer situaciones modelos donde se observa dicha relación
- Discutir las ventajas del programa HECRE

- Utilizar el modelo del contrato psicológico para explicar y analizar los compromisos del programa HECRE
- Conducir a cada participante a clarificar cualquier duda antes de la firma de su contrato de participación
- Discutir en plenaria lo importante del reconocimiento de nuestras habilidades y limitaciones para el sistema de autorregulación del funcionamiento personal y para el logro de los propósitos académicos, reconociendo el valor de estas auto-evaluaciones

**ÁREA PENDIENTE** Habilidades de autorregulación y control de estrategias de aprendizaje

**OBSERVACIONES:** Recordar la importancia y valor de su decisión para su futuro académico. Sugerirles que presten atención a la forma en que regulan y controlan las actividades de estudio.



## **SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA Nº 2: Autorregulación y control de las estrategias de aprendizaje**

### **OBJETIVOS TERAPÉUTICOS**

- Reconocer la importancia del conocimiento y regulación de sus cogniciones y procesos mentales
- Valorar la influencia del proceso de autorregulación del aprendizaje de la automotivación
- Identificar los elementos fundamentales del proceso de autorregulación  
Conocimiento de las operaciones mentales (Saber qué) y Autorregular las operaciones mentales (Saber cómo)
- Diferenciar las estrategias metacognitivas que contribuyen a una actuación eficaz Planificación –Autodirección y Autoevaluación

### **ACTIVIDADES**

- Explicar los objetivos de la sesión.
- Explicar la necesidad de aprender a autorregularse
- Conducir al grupo a identificar las habilidades cognitivas para recordar, memorizar y evitar el olvido que le son propias
- Elaborar un listado de dichas habilidades cognitivas
- Analizar un cuadro de habilidades de autorregulación Planificación (Metas), Organización ( Qué me piden y qué necesito), Perseverancia (Seguir el plan y comprobar su eficacia) Autoevaluación ( Valorar las actitudes y limitaciones frente a lo requerido) y Auto-observación y Autoconciencia (Darse cuenta si está cumpliendo con lo requerido y si se está logrando los pasos para alcanzar la meta)
- Enunciar ejemplos donde se observen dichas habilidades de autorregulación.
- Comentar la importancia de la autorregulación en la dinámica escolar.
- Analizar los formatos de organizadores metacognitivos

**ÁREA PENDIENTE** Estrategias metacognitivas de autorregulación.

**OBSERVACIONES:** Autoobservar las habilidades de autorregulación aplicadas en sus tiempos de estudio

## **SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 3 Estrategias de autorregulación de aprendizaje para un estudio eficaz.**

### **OBJETIVOS TERAPÉUTICOS**

- Identificar sus propósitos de estudio a nivel superior
- Diferenciar los factores que intervienen en la realización de un estudio eficaz
- Fomentar el análisis y reflexión de la importancia de ser capaz de planificar, dirigir y autoevaluar su proceso de aprendizaje
- Aplicar las estrategias de autorregulación en su dinámica de estudio

### **PROCEDIMIENTO**

- Promover en el grupo el intercambio de experiencias sobre el momento de construcción de su cuadro de autorregulación de sus habilidades personales
- Describir la importancia de los objetivos de la sesión
- Reflexionar sobre la necesidad de usar estrategias de autorregulación para lograr cumplir sus objetivos a corto o a largo plazo
- Explicar las características del estudio eficaz
- Conversar sobre los factores que intervienen en el estudio eficaz
- Analizar la aplicabilidad de las estrategias metacognitivas de autorregulación para lograr un estudio eficaz
- Realizar la dinámica seguir indicaciones
- Conversar sobre los errores cometidos en la dinámica y los factores que promovieron sus errores
- Establecer la relación del uso de las estrategias de planificación, autocontrol y autoevaluación en el logro de sus metas de estudio
- Organizar las actuaciones cognitivas requeridas para aprender a estudiar (participar, atender, analizar, sintetizar y seguir indicaciones, entre otras)
- Discutir la responsabilidad que les es competente en cada uno de los procesos de autorregulación de su desarrollo académico: planificar, organizar, dirigir y controlar sus estudios

**ÁREA PENDIENTE** Habilidades de estudio, planificación y organización del tiempo de estudio

**OBSERVACIONES** Recordar la importancia de la planificación y autorregulación de las lecturas de estudio de los diferentes temas tratados en clase. Llevar un registro de auto-observación de las actividades realizadas (efectividad – dificultades)

## **SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 4: Estrategias de autorregulación y de organización**

### **OBJETIVOS TERAPÉUTICOS**

- Valorar la importancia de la autorregulación y planificación del tiempo
- Fomentar la aplicación de estrategias de autoobservación

### **MATERIALES**

- Test de organización de tiempo y estudio
- Encuesta de habilidades de estudio
- Registros de autoobservación
- Registro de distribución del tiempo diario-semanal
- Retroproyector
- Transparencias
- Tableros.
- Marcadores

### **PROCEDIMIENTO**

- Aplicar un test de organización del tiempo y estudio
- Conducir al estudiante a reflexionar sobre la necesidad de aprender a autorregular el tiempo, de acuerdo con los resultados del test
- Compartir los objetivos de la sesión
- Conversarán sobre los resultados de su encuesta de habilidades de estudio y sus implicaciones en la efectividad del logro efectivo de las metas escolares
- Solicitar a los estudiantes que compartan con el grupo sus registros de autoobservación de la efectividad y dificultades de las lecturas de estudio
- Felicitar al grupo por el cumplimiento de sus registros de auto-observación compartidos señalando lo importante de la objetividad en el logro del crecimiento personal y profesional
- Replantear las estrategias apropiadas para enfrentar las dificultades encontradas, con ayuda del grupo y del terapeuta.
- Entregar a cada estudiante el modelo de registro de actividades y tiempo de inversión,
- Explicar la aplicación de las estrategias de autoobservación y autoconciencia en el registro de actividades

- Escribirán el registro del día , como modelo para los demás días de registro, observando la importancia de la autoconciencia y veracidad en la efectividad de éste mismo
- Preguntar si alguien tiene alguna interrogante sobre el registro semanal de las actividades

**ÁREA PENDIENTE** Técnicas complementarias para el estudio eficaz.

**OBSERVACIONES:** Señalar la necesidad de traer a la próxima sesión los materiales de estudio de la asignatura Introducción a la Economía y mantener la veracidad de los registros de autoobservación.

## **SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 5: Técnicas complementarias para el estudio eficaz**

### **OBJETIVOS TERAPÉUTICOS**

- Identificar las diferentes técnicas complementarias para el estudio eficaz
- Analizar las ventajas y desventajas de su utilización.
- Comprender la relación entre éstas técnicas y la capacidad de autorregulación y organización de su estudio eficiente
- Aplicar las técnicas complementarias toma de apuntes desde la perspectiva de aprender a pensar y pensar para aprender

### **MATERIALES**

- Esquema mi método estudio
- Tabla de procedimientos metacognitivos para abordar una tarea.
- Retroproyector
- Transparencias.
- Apuntes de clases
- Lecturas de estudio de la asignatura Introducción a la Economía.
- Calcomanías
- Marcadores de colores

### **PROCEDIMIENTO**

- Distribuir el esquema Mi método de estudio e invitar a los participantes a completar el esquema.
- Analizar en grupo las diversas interrogantes del formato, tratando de mantener la capacidad de autoconciencia en la autocrítica.
- Comentar las desventajas y imitaciones encontradas en su sistema particular de enfrentar sus sesiones de estudio
- Analizar la tabla de procedimientos metacognitivos recomendados para abordar una tarea.
- Observar sus apuntes de clase, comparándolos con las reglas sugeridas para ello
- Conversar sobre las reglas no aplicadas en sus apuntes de clase y su importancia en el logro de conexión para la apropiación de los objetivos de aprendizaje significativos

- Otorgar una calcomanía a los participantes que cumplieron con las reglas de la fecha dentro de sus apuntes registrados hasta el momento
- Explicar que esta acción requiere un sistema de organización, análisis de las ideas y de autorregulación de la atención para poder hacerlo eficientemente, estableciendo su relación con la capacidad de realizar organizadores metacognitivos

**ÁREA PENDIENTE:** Técnica complementaria de estudio eficaz subrayado y esquemas o cuadros sinópticos. Elaboración de una agenda –horario de estudio

**OBSERVACIONES:...**Promover la importancia de los registros de actividades que realizan diariamente, recordándoles que deberán traerlos la próxima semana. Invitarlos a aplicar la toma de apuntes en forma dinámica en sus próximas clases y que logren implementar el uso del tabla esquema metacognitivo en sus sesiones de estudio. Motivar a los participantes a demostrar lo aprendido en su comportamiento fuera de la sesión de intervención.

## **SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 6: Factores relacionados con el éxito en la planificación efectiva del proceso de aprendizaje**

### **OBJETIVOS TERAPÉUTICOS**

- Diferenciar las ventajas de la organización y planificación del tiempo en la organización de su sistema de planificación de un horario de estudio
- Analizar la aplicabilidad del subrayado como apoyo para un estudio significativo

### **MATERIALES**

- Hoja de registro de actividades diaria –semanal
- Cuadro de resumen por áreas de inversión.
- Transparencia.
- Retroproyector
- Esquema agenda -horario de estudio
- Material de estudio
- Párrafo modelo
- Marcadores de colores

### **PROCEDIMIENTO**

- Invitar a los participantes a comentar las dificultades en el auto registro de sus actividades.
- Presentar los objetivos de la sesión
- Evaluar la distribución e inversión de tiempo en las diferentes áreas a partir de los registros logrados
- Analizar en el tablero un modelo de inversión de tiempo por áreas, señalando la necesidad de la autorregulación para el logro de una buena planificación de una agenda calendario de estudio.
- Elaborar una agenda-horario de estudio personal utilizando el formato entregado.
- Establecer las horas de estudio requeridas según el número de asignaturas y los niveles particulares de habilidades requeridas para la misma.
- Determinar la importancia y aplicabilidad de un horario de estudio para el cumplimiento de la carga horaria.
- Presentar los temas de estudio de la asignatura de Introducción de Economía.

- Observar los diferentes tipos de subrayados lineal , realce y estructural
- Analizar el esquema del subrayado aplicado en su material de estudio, utilizando los modelos explicados
- Dado un párrafo modelo de material de estudio aplicarán el sistema estructural de subrayado
- Evaluar la eficiencia en la aplicación del sistema de subrayado utilizado
- Conversar sobre las ventajas de la aplicación del subrayado para la construcción de los esquemas o mapas conceptuales

**ÁREA PENDIENTE:** Evaluar la velocidad y comprensión lectora

**OBSERVACIONES:** Invitar a los estudiantes a utilizar la agenda calendario de estudio como una estrategia de planificación del trabajo escolar Promover la aplicación de uno de los sistemas de subrayado en los materiales de estudio, llevando un auto registro de las limitaciones o ventajas de su aplicación



## **SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 7: La lectura Proceso básico implicado en la actividad de estudiar**

### **OBJETIVOS TERAPÉUTICOS**

- Diferenciar los propósitos de una lectura
- Identificar la velocidad de lectura de estudio y su nivel de comprensión lectora.
- Diferenciar las características de los lectores altamente competentes

### **MATERIALES**

- Cronómetro
- Modelo de lectura.
- Esquema de secuencia lectora.
- Ejercicio de comprensión lectora
- Tabla de velocidad lectora.
- Láminas de esquemas de las etapas de la lectura.
- Transparencias
- Retroproyector

### **PROCEDIMIENTO**

- Explicar los objetivos de la sesión
- Entregar y explicar el modelo de lectura para registrar su **velocidad lectora**.
- Realizarán la lectura en el tiempo indicado
- Determinarán su capacidad de velocidad lectora.
- Completarán el test de comprensión de la lectura.
- Establecerán su nivel de comprensión lectora.
- Analizarán la lectura como proceso básico para el estudio
- Se explicará las características de los lectores altamente competentes
- Discutirán un ejemplo de representación gráfica de un texto
- Estructuran un párrafo de lectura siguiendo el modelo explicado

**ÁREA PENDIENTE:** Estructuración, secuenciación y grados de comprensión de la lectura.

**OBSERVACIONES:** Explicar el compromiso a los estudiantes con la necesidad e importancia de la realización de un entrenamiento diario de lectura, manteniendo un auto registro de velocidad lectora, utilizando para ello los esquemas dados. Invitar a los participantes a realizar preguntas sobre el compromiso o tarea.

## **SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N°. 8 :Estructuración, secuenciación y grados de comprensión de la lectura.**

### **OBJETIVOS TERAPÉUTICOS**

- Diferenciar las características de los lectores altamente competentes
- Aplicar la representación gráfica y comprensión de un texto
- Reconocer la aplicabilidad de los cuadros sinópticos y mapas conceptuales como estrategias para el logro de un aprendizaje significativo

### **MATERIALES**

- Lectura modelo
- Esquemas de comprensión y representación gráficas de un texto
- Esquemas para la elaboración de organizadores, cuadros sinópticos y mapas conceptuales
- Cuadros para la estructuración de la comprensión de texto
- Esquemas de pasos y capacidades implicadas en la realización del ejercicio de lectura.
- Esquema de las ocho preguntas para aprender a leer con significado
- Retroproyector
- Transparencias
- Tablero
- Bolígrafos

### **PROCEDIMIENTO**

- Explicar brevemente los objetivos de la sesión
- Mediante una lluvia de ideas se identificarán las características de un lector competente
- Analizar en grupo el cuadro de características de un lector competente, discutiendo cada una de ellas
- Invitar a los participantes del grupo a anotar aquellas características que le son propias en un registro personal
- Realizarán una lectura modelo
- Aplicarán los pasos implicados en la realización del ejercicio de lectura.
- Establecerán los tres niveles de comprensión de la lectura modelo
  - a. Ausencia de comprensión

b Representación Personalizada y

c Metacompresión.

- Completarán el esquema de las ocho preguntas para aprender a leer con significado
- Discutirán las preguntas en plenarios
- Siguiendo las pautas explicadas de un organizador y un cuadro sinóptico, elaboran ejemplos de ellos
- Elaborarán un mapa conceptual sobre el material de estudio esquematizado, contemplando las indicaciones para ello
- Evaluarán en grupo la importancia y utilidad de los mapas conceptuales como un estrategia metacognitivas de estudio

**ÁREA PENDIENTE:** Tipos de lectores según velocidad lectora y estrategias para el análisis de párrafos

**OBSERVACIONES:** Promover la aplicación de los organizadores, cuadros sinópticos y mapas conceptuales en los diferentes temas de estudio de las clases

**SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° :9:** Tipos de lectores según velocidad lectora y estrategias para el análisis de párrafos

**OBJETIVOS TERAPÉUTICOS**

- Valorar la importancia de la velocidad lectora.
- Diferenciar los tipos de lectores según sea su velocidad lectora.
- Aplicar estrategias para la comprensión lectora y análisis de párrafo

**MATERIALES**

- Cronómetro
- Modelos de lectura.
- Modelos de análisis de lectura.
- Esquemas de pistas para el análisis de párrafo
- Gráficas de tipos de lectores según velocidad
- Tablero.
- Retroproyector

**PROCEDIMIENTO**

- Participar al grupo de los objetivos de la sesión
- Solicitar a los participantes algún modelo de organizador, cuadro sinóptico o mapa conceptual elaborado en su grupo de estudio
- Fomentar la discusión sobre los beneficios de las estrategias aprendidas
- Realizar la lectura modelo
- Determinar el número de palabras por minuto
- Identificar el tipo de lector que es según el número de palabras leídas. Lector entrenado, Adulto que no lee mucho, lector universitario
- Realizar el análisis de un párrafo de la lectura, utilizando el esquema de pistas

**ÁREA PENDIENTE:** Diferencias en las lecturas según los objetivos y normas para mejorarla.

**OBSERVACIONES:** Estimular a los estudiantes en el uso de los pasos para el análisis de lecturas y de las pistas para el análisis de párrafos

## **SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA Nº 10: Diferencias en las lecturas según los objetivos y normas para mejorarla.**

### **OBJETIVOS TERAPÉUTICOS**

- Diferenciar los diferentes tipos de lecturas y su importancia en el aprendizaje significativo
- Reconocer los defectos propios de los lectores

### **MATERIALES**

- Esquema de tipos de lectura. Distracción, informativa y formativa.
- Modelos de párrafos de lectura
- Esquema de defectos que entorpecen la lectura.
- Retroproyector
- Transparencias

### **PROCEDIMIENTO**

- Explicar los objetivos de la sesión.
- Conversarán sobre los procesos implicados en la lectura Físico y cerebral
- Entregar modelos de ejercicios de lectura para identificar los defectos de lectura que le son comunes
- Realizar los ejercicios, identificando los defectos que entorpecen la lectura subvocalización, vocalización, regresión, superposición o retrocesos inconscientes, lectura intermitente, movimientos de cabeza y seguimiento de las palabras con algún objeto
- Marcar los defectos detectados en su forma lectura personal
- Identificar el tipo de lector al que pertenece Labiales, auditivos y visuales
- Analizar las implicaciones de éstos defectos en el logro de un nivel de velocidad lectora y capacidad de comprensión.
- Explicar las características de cada tipo de lectura: Distracción, Informativa y formativa.
- Discutir las características de los tipos de lectores según Titone: esponjas, relojes de arena, filtros y diamantes de mongolia
- Entregar a cada participante un cuadro resumen de las características de las clases de lectura y de los tipos de lectores según Titone

**ÁREA PENDIENTE:** Normas para el mejoramiento de la velocidad lectura y de habilidades cognitivas para realizar un estudio efectivo

**OBSERVACIONES:** Recordar la necesidad de practicar las correcciones a los defectos encontrados en su proceso de lectura. Se abrirá el compás para alguna interrogante de alguno de los participantes sobre la tema tratados

## **SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 11: Normas para mejorar la velocidad lectora y lograr habilidades cognitivas para realizar un estudio efectivo**

### **OBJETIVOS TERAPÉUTICOS**

- Diferenciar las normas para el mejoramiento de la velocidad lectora.
- Identificar y aplicar habilidades cognitivas que ayudan al logro de un estudio efectivo

### **MATERIALES**

- Cuadro de normas para el mejoramiento de la velocidad de la lectura.
- Esquema sinóptico de habilidades cognitivas
- Tablero
- Retroproyector
- Transparencias
- Formato de párrafos modelos

### **PROCEDIMIENTO**

- Explicar brevemente los objetivos de la sesión
- Comentar sobre los reportes de control de velocidad lectora que realizan en casa.
- Elaborar una gráfica con los reportes de velocidad lectora, analizando si ha logrado mejorar su primer nivel de lectura.
- Presentar el cuadro de normas que ayudan a mejorar el nivel de lectura según Conquet
- Comentar las normas que puede ayudar al mejoramiento de la velocidad de lectura.
- Conversar sobre los pasos recomendados para aprovechar la riqueza de la lectura ( actitud, interés, diálogo y crítica )
- Facilitar un cuadro sobre las habilidades cognitivas aplicables para lograr un estudio efectivo. Búsqueda de información, organizativas, asimilación y retención, de pensamientos divergentes o creativas, analíticas, autorreguladoras, metacognitivas, de comunicación y sociales
- Explicar la importancia y utilidad de las mismas en su dinámica de estudio personal o grupal



**ÁREA PENDIENTE** Importancia de la relación de las habilidades sociales y la comunicación efectiva

**OBSERVACIONES:** Se estimulará a los estudiantes a que utilicen las normas para controlar el mejoramiento de cuadro de control de lectura y de las habilidades cognitivas

## **SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 12: Importancia de la relación de las habilidades sociales y la comunicación efectiva**

### **OBJETIVOS TERAPÉUTICOS**

- Enseñar las características de la comunicación efectiva y el uso de las habilidades sociales adecuadas
- Desarrollar la percepción del valor e importancia de la comunicación interpersonal como parte esencial de las relaciones humanas
- Identificar y reconocer el grado de las habilidades sociales personales

### **MATERIALES**

- Retroproyector
- Transparencias
- Cuestionario de Técnicas básicas de comunicación eficaz y de Habilidades Sociales
- Marcadores
- Hojas Blancas

### **PROCEDIMIENTO**

- Invitar a los estudiantes a simular el inicio de una conversación y de hacer un cumplido
- Comentar en grupo los sentimientos y emociones que se suscitarán en el momento
- Explicar los objetivos de la sesión
- Analizar la importancia de las habilidades Sociales y el logro una buena comunicación
- Promover a que los participantes expresen la relación de sus habilidades de comunicación y el logro de sus metas
- Explicar la importancia de las habilidades sociales en el desarrollo psicológico
- Conducir al grupo a reflexionar y autoevaluar sus niveles de manejo de habilidades sociales a través del desarrollo de un cuestionario en forma escrita
- Invitar a los participantes a reconocer sus habilidades sociales, estableciendo las relaciones con sus formas de resolver problemas.

**ÁREA PENDIENTE:** Rol del componente cognitivo en el apropiado manejo de las habilidades socialmente adecuadas

**OBSERVACIONES:** Se concluye la sesión realizando la relación de estas habilidades con las formas de comunicación eficaces y sus defectos en los círculos familiares, amistades y escolares

## **SIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 13: El componente cognitivo dentro de las habilidades sociales**

### **OBJETIVOS TERAPÉUTICOS**

- Comprender los principios de una conducta socialmente adecuada
- Diferenciar las características de los individuos socialmente habilitados y los no habilitados
- Identificar la relación e importancia de componente cognitivo en el apropiado manejo de las habilidades sociales

### **MATERIALES**

- Cuadro características de individuos habilitados y no habilitados
- Matriz de variables cognitivas (Sentido de competencias, conocimientos de lenguaje corporal, percepción interpersonal adecuada, capacidad de procesar información, esquema expectativas, valores subjetivos, sistema de autorregulación, empatía, entre otros)
- Retroproyector
- Carteles
- Hojas de periódicos
- Marcadores
- Hojas de registros de interacciones sociales

### **PROCEDIMIENTO**

- Inducir a los participantes a expresar experiencias donde han observado el uso apropiado de habilidades sociales
- Indicar la importancia de dichas habilidades en la solución de problemas
- Explicar las características de los comportamientos socialmente aceptados
- Conducir al grupo a formar un grupo de habilidades sociales a raíz de los ejemplos dados
- Analizar la matriz de variables cognitivas importantes y facilitadoras para el uso apropiado de las habilidades sociales
- Discutir las características de los individuos habilitados socialmente frente a los no habilitados presentadas en un cuadro

- Entregar a cada participante un modelo de registro de interacciones sociales, explicando posteriormente su uso

**ÁREA PENDIENTE :** Habilidades sociales y la comunicación efectiva.

**OBSERVACIONES:** Cerrar la sesión invitando al grupo a llevar un registro de interacciones sociales individuales en área familiar o escolar

## **SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 14: Habilidades sociales y la comunicación efectiva.**

### **OBJETIVOS TERAPÉUTICOS**

- Discriminar los aspectos más relevantes de las situaciones que le generan disconformidad social
- Identificar la influencia de las variables interpersonales más significativas en la comunicación efectiva.

### **MATERIALES**

- Hoja de registro de interacciones sociales
- Tablero
- Marcadores
- Transparencias
- Retroproyector

### **PROCEDIMIENTO**

- Elegir de su hoja de registro de interacciones sociales la más significativa y explicar por qué
- Explicar brevemente los objetivos de la sesión.
- Analizar en colaboración con el grupo las deficiencias de sus habilidades sociales
- Conversar sobre los aspectos más relevantes de las situaciones de deficiencias sociales familiares, autoridad y compañeros
- Invitar a los miembros a realizar "Role-player" de una de las situaciones expresadas
- Analizar la situación en forma grupal y con el apoyo del Terapeuta, estableciendo la relación entre las habilidades deficientes, y su repercusión en su capacidad de comunicación efectiva.
- Explicar la importancia y necesidad de aprender el lenguaje asertivo como un elemento indispensable dentro de la dinámica de las buenas relaciones humanas

**ÁREA PENDIENTE:** La asertividad, no asertividad y las habilidades sociales efectivas

**OBSERVACIONES:** Cerrar la sesión agradeciendo los aportes y participación de cada participantes, estimulando el reconocimiento de la importancia de aprender la comunicación asertiva, como un elemento indispensable para las buenas relaciones humanas

## **SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 15: La asertividad, no asertividad y las habilidades sociales efectivas**

### **OBJETIVOS TERAPÉUTICOS**

- Diferenciar las características de las personas asertivas frente a las no asertivas
- Comprender los patrones que integran un comportamiento o conducta
- Valorar la importancia del lenguaje asertivo en la dinámica de las relaciones interpersonales

### **MATERIALES**

- Retroproyector
- Transparencias
- Test de asertividad
- Cuadros de asertividad y no asertividad

### **PROCEDIMIENTO**

- Describir los objetivos de la sesión.
- Solicitar expliquen lo que comprende por asertividad
- Realizar un test de comportamiento asertivos
- Explicar el concepto de asertividad
- Comentar los modelos de comportamientos asertivos y no asertivos presentados
- Logrado un diagnóstico de los comportamientos aplicados en su dinámica personal, contrastarán con apoyo del terapeuta el nivel de manejo asertivo o no asertivo
- Analizar ejemplos de comportamientos, diferenciándolos en asertivos y no asertivos
- Discutir en grupo las repercusiones del comportamiento asertivo en las habilidades sociales adecuadas y su incidencia en la comunicación efectiva con las demás personas

**ÁREA PENDIENTE:** Patrones del Comportamiento y Características de las personas no asertivas, agresivas y asertivas

**OBSERVACIONES:** Fomentar el análisis de la relación del lenguaje asertivo y sus habilidades escolares. Concluir la sesión invitando al grupo a llevar un autorregistro personal de conductas en sus relaciones escolares y familiares, explicándoles que es un método para ayudarnos a observar nuestras conductas y que nos permiten reconocer las conductas problemáticas

## **SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N 16: Patrones del comportamiento y características de las personas no asertivas, agresivas y asertivas**

### **OBJETIVO TERAPÉUTICO**

- Describir el funcionamiento de los tres patrones de comportamiento dentro de la conducta desde la perspectiva cognitivo conductual
- Diferenciar los patrones de comportamiento de las personas no asertivas agresivas y asertivas

### **MATERIALES**

- Retroproyector
- Transparencias
- Cuadros de patrones de comportamientos agresivos, no asertivo y asertivos
- Hoja de auto registro de comportamientos
- Registro de control de comportamientos Agresivos- no asertivos y asertivos

### **PROCEDIMIENTO**

- Brindar la oportunidad de expresar las experiencias escolares donde consideran no han tenido la habilidad social o no han sido asertivos, según los registros personales logrados conductas, pensamientos o sentimientos
- Conducir al análisis de las experiencias comentadas por el resto de los compañeros
- Explicar los objetivos de la sesión.
- Distribuir la hoja de registro de comportamiento para que se auto evalúen,
- Estimular al grupo para realizar su auto evaluación de comportamientos frente a situaciones determinadas, aplicando la mayor veracidad
- Explicar el concepto de conducta como el conjunto de comportamientos, de emociones y pensamientos que una persona manifiesta ante las diferentes situaciones que debe enfrentar
- Explicar los tres tipos de patrones de comportamiento en toda conducta comportamiento externo, patrones de pensamiento y sentimientos y emociones
- Analizar con apoyo del terapeuta los cuadros de patrones característicos en las conductas no asertivas, agresivas y asertivas



- Expresar sus respuestas ante la problemática planteada, una vez presentado un modelo o ejemplo de problema en el ámbito escolar
- Analizar en un cuadro de ubicación de comportamientos asertivos o no asertivos las respuestas dadas
- Expresar sus reflexiones sobre el nivel de asertividad o no asertividad lograda en la solución del problema.
- Determinaran con apoyo del terapeuta las tendencias de sus características de usuales de comportamiento asertivo, agresivo o no asertivo
- Promover la expresión de los sentimientos que lograron ubicar en su hoja de autoregistro, explicando lo importante del reconocimiento de las áreas débiles o de crecimiento y la necesidad de enfrentar su nivel de funcionamiento  
(asertividad, no asertividad o agresividad)

**ÁREA PENDIENTE:** Componentes verbales y no verbales en la comunicación asertiva

**OBSERVACIONES.** Señalar al grupo que existe una serie de causas de la falta de asertividad, pero se pueden mejorar a través práctica de una serie de técnicas para ser más asertivo, las cuales forman parte del entrenamiento. Motivar al grupo a llevar su segundo registro, de comportamientos, explicándoles que este es un método para observar y registrar las conductas manifiestas (pública) como la encubierta ( pensamientos y sentimientos)

## **SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 17: Componentes verbales y no verbales en la comunicación asertiva**

### **OBJETIVOS TERAPÉUTICOS**

- Reconocer el valor e importancia de los componentes no verbales de la comunicación asertiva.
- Identificar el uso de los componentes no verbales en interrelaciones con sus pares
- Discriminar las formas asertivas de defender los derechos o hacer peticiones
- Enseñar a automonitorear su comportamiento en la solicitud o rechazo de peticiones

### **MATERIALES**

- Retroproyector
- Transparencias
- Hoja de registros de conductas verbales y no verbales
- Lista de ideas irracionales de Ellis
- Marcadores de Colores.
- Tablero
- Formato N° 2 de autorregistros

### **PROCEDIMIENTOS**

- Promover al grupo a compartir algunas de las conductas problemáticas registradas con uno de sus compañeros de confianza, a fin de que ambos puedan contrastar su punto de vista sobre la situación desde una perspectiva más objetiva.
- Explicar los objetivos de la Sesión
- Invitar a algunos de los participantes a relatar experiencias donde han captado una información en una comunicación en forma no verbal
- Escuchar la explicación sobre los componentes no verbales más utilizados en la comunicación.
- Invitar a algunos de los participantes a relatar experiencias donde sienten que expresaron un mensaje corporal o no verbal contradictorio al mensaje verbal

- Analizar en el grupo los sentimientos vivenciados al momento de la interacción
- Analizar un cuadro resumen de los distintos componentes no verbales
- Identificar en los ejemplos presentados los componentes no verbales vivenciados y su influencia en la comunicación asertiva.
- Explicar su forma de utilización en el juego de roles, una vez entregado un registro de conductas no verbales
- Realizar juego de roles en situaciones de petición y rechazo de una petición
- Analizarán las observaciones sobre la utilización de los componentes no verbales registrados por sus compañeros ante la solicitud o rechazo de una petición (Correcto e incorrectos)
- Reanudar la representación de los roles, procurando la modificación del comportamiento en base a las observaciones recibidas, una vez recibida la retroalimentación.
- Explicar las principales causas de la falta de asertividad en las comunicaciones o interrelaciones
- Reconocer algunas de estas causas en su forma personal de actuar
- Facilitar una lista de ideas irracionales de Ellis, promoviendo la discusión de las mismas en el grupo Además se explicará cuáles son los comportamientos típicos productos estas ideas irracionales, ofreciendo las alternativas racionales para lograr confrontarla de manera asertiva.

**ÁREA PENDIENTE:** Técnicas para ser más asertivos

**OBSERVACIONES:** Cerrar la sesión conduciendo al grupo a reconocer la importancia de aprender a mantener los autorregistros de los automensajes en los problemas conductas no asertivas, reconociendo que ellos influyen en nuestras conductas También que debemos aprender mensajes racionales y realistas como un recurso efectivo para afrontar la situación problema.

## **SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 18: Técnicas para el mejoramiento de mi asertividad**

### **OBJETIVOS TERAPÉUTICOS**

- Aprender a iniciar o mantener una conversación personal con una autoridad en una situación
- Diferenciar los tres tipos de técnicas para ser más asertivos de acuerdo a los tres niveles de funcionamiento Reconstrucción cognitiva, entrenamiento en habilidades sociales y de reducción de la ansiedad

### **MATERIALES**

- Formatos de autorregistros
- Esquemas de Técnicas de comunicación asertivas
- Cuestionario de registro de automensajes
- Modelos de comportamientos no asertivos
- Transparencias
- Retroproyector

### **PROCEDIMIENTO**

- Solicitarle al grupo su hoja de autorregistro personal
- Promover que uno de los participantes exprese algunas de las experiencias donde siente que no fue asertivo o tiene problema, logrando analizar los automensajes, buscando lograr la irracionalidad de ellos e identificando el momento donde se presenta el pensamiento en la interacción (ante de, inicio, momento tenso o después)
- Encontrar otro tipo de mensaje más racional y realista para afrontar dicha problemática con apoyo del terapeuta.
- Facilitar un cuadro de los tipos de técnicas para mejorar la asertividad en los tres niveles de funcionamiento de una conducta cognitivo, emotivo y motórico, explicando que también se utilizan otras técnicas de resolución de problemas
- Analizar la aplicabilidad de las técnicas de reconstrucción cognitiva en el enfrentamiento de situaciones de dificultad, conduciendo al grupo al reconocimiento de la importancia e influencia de las creencias personales en el manejo de una comunicación efectiva.

- Plantear las habilidades sociales concretas para mejorar el nivel de respuesta asertiva, una vez presentados ejemplos de modelo de comportamientos no asertivos en situaciones escolares
- Modelarán a través de rol playing el inicio o el mantenimiento de una conversación con un profesor en una situación informal (fiesta)
- Invitar a los participantes a realizar la retroalimentación de la actuación, buscando la alternativa racional aplicable para lograr una mayor asertividad
- Volver a realizar la acción del rol playing aplicando las recomendaciones dadas. El grupo hace aportaciones sobre el manejo asertivo de la situación.
- Realizar el análisis de una interacción personal, identificando los automensajes negativos y positivos en los diferentes momentos de la interacción (antes, inicio, durante y después) en una situación dada, utilizando un cuestionario de registro de automensajes
- Entregar a cada participante un esquema de trucos para mejorar las habilidades sociales (disco rayado, entre otros)
- Comentar el cuadro de trucos que le ayudarán a lograr mejorar sus habilidades de sociales

**ÁREA PENDIENTE** Técnicas o trucos de comunicación para mejorar las habilidades sociales

**OBSERVACIONES:** Invitar a los participantes, a comentar o hacer algunas aportaciones en relación a lo aprendido sobre las técnicas para mejorar la asertividad y la aplicabilidad de algunos trucos para lograr relacionarnos con mayores habilidades sociales con los demás. Explicarles la importancia de ser honestos en el registro de las actividades de autorregistros

**SESIÓN TERAPÉUTICA N° 19:** Relación entre las habilidades sociales y una sana autoestima.

**OBJETIVOS TERAPEUTICOS**

- Establecer la relación entre una sana autoestima y el dominio de habilidades sociales efectivas
- Valorar la importancia de la autoestima en el sentido de competitividad personal y de salud mental

**MATERIALES**

- Retroproyector
- Transparencias
- Hojas blancas
- Marcadores de colores

**PROCEDIMIENTO**

- Realizar el cuadro lo que pienso y siento de la autoestima.
- Realizar una descripción de sus pensamientos y sentimientos de la autoestima
- Compartir alguno de los hallazgos científicos mas importantes de la autoestima y su fortalecimiento
- Indicar algunos aspectos importantes de la autoestima
  - a La necesidad de actitudes de aceptación de toda persona.
  - b Relación de una sana autoestima y la capacidad para enfrentarse a los desafíos de de la vida.
- Comentar la vinculación de la experiencias familiares y personales y una sana auto autoestima.
- Analizar la influencia de los factores familiares, sociales y económicos en la formación de una sana autoestima.
- Invitar a los alumnos a escribir una autobiografía, aplicando la objetividad

**ÁREA PENDIENTE:** Componentes de la autoestima.

**OBSERVACIONES:** Invitar a los alumnos a llevar un registro de sus habilidades, cualidades y retos de crecimiento luego descrito su biografía personal

## **SESIÓN TERAPÉUTICA N° 20: Componentes de la Autoestima.**

### **OBJETIVOS**

- Valorar la vinculación de la definición de la autoestima y las experiencias personales significativas
- Identificar los componentes de la autoestima.
- Reconocer la importancia y la relación de la autoestima en el desarrollo personal y académico

### **MATERIALES**

- Retroproyector
- Transparencias
- Cuadro de Componentes de la autoestima.
- Marcadores
- Dinámica. Retos de crecimiento
- Biografía personal
- Escalera de la Autoestima.

### **PROCEDIMIENTO**

- Solicitar al grupo la biografía personal, invitándolos a compartir las facilidades o dificultades encontradas
- Estregar cada a cada participante la hoja de retos de crecimiento, escribiendo lo solicitado en ella.
- Comentar en grupo momentos de crecimiento personal y los retos de crecimiento controlados
- La influencia de estas autopercepciones en las formas de comportamiento con otras personas y en las concepciones de ellos mismos
- Explicar la autoestima como una actitud personal
- Presentar los componentes que entregan la autoestima -cognoscitivo – emocional, evaluativo
- Analizar las implicaciones de estos componentes en Cómo se ve él mismo, cómo se evalúa y como se siente consigo mismo
- Entregar una copia de la escalera de la autoestima.
- Establecer con la ayuda del terapeuta la relación de estos componentes con una adecuada salud mental, y un buen dominio de habilidades sociales

**AREA PENDIENTE:** Dinámica de la autoestima.

**OBSERVACIÓN:** Explicar el inicio de un diario de la autoestima y su importancia para el mejoramiento de ella dentro de la dinámica intrapersonal. Anotar aquellos logros personales relacionados con la fuente que contribuye al crecimiento de la autoestima.



## **SESIÓN TERAPÉUTICA N° 21: La dinámica de la autoestima.**

### **OBJETIVOS TERAPÉUTICOS**

- Reconocer la importancia de la autoestima y el comportamiento humano
- Comprender las implicaciones de los comportamientos, autoeficacia y autorrespeto en el desarrollo académico
- Identificar las características de su autoestima.

### **MATERIALES**

- Diario de la autoestima
- Tablero
- Marcadores de colores

### **PROCEDIMIENTOS**

- Conversaran sobre su diario de la autoestima.
- Comentarán experiencias donde se sintieron competentes
- Explicar las componentes autorrespeto y autoeficacia dentro de la dinámica de autoestima.
- Explicar la autoestima como una necesidad psicológica humana.
- Analizar las aplicaciones de los componentes y autoconfianza, la toma de decisiones y en el sentimiento de confianza intelectual
- Promover en grupo el establecimiento de la relación de la autoestima saludable y la capacidad de lograr los objetivos propuestos y la felicidad
- Reconocer el valor y la utilidad de la autoestima en el conocimiento
  - a. Nuestras cualidades virtudes y destrezas
  - b. La aceptación y valorización de dichas cualidades
  - c. Reconocimiento y aceptación serena y humilde de las limitaciones personal
- Establecer la relación de la autoestima saludable y el dominio de las capacidades como Racionalidad - creatividad, realismo entre otras
- Analizar el uso de estas capacidades para mejorar la dinámica de las relaciones interpersonales y el logro académico

**ÁREA PENDIENTE :** Nivel del autoestima y problemas del autoestima.

**OBSERVACIONES:** Inducir al grupo a que continúe su diario del autoestima. Recordar la importancia de poder registrar los momentos con situaciones donde se sientan incompetentes o inmerecedores

## **SESIÓN TERAPÉUTICA N°22 Nivel de la autoestima y problemas de la autoestima.**

### **OBJETIVOS**

- Establecer y diferenciar el nivel de su autoestima mediante las actitudes y composturas de si mismos
- Reconocer la incidencia del nivel de la autoestima en la actuación humana.

### **MATERIALES**

- Retroproyector
- Transparencias
- Tableros
- Marcadores
- Esquemas      Cómo actúa la elevada autoestima y cómo actúa la baja autoestima.

### **PROCEDIMIENTO**

- Compartir al grupo los objetivos de la sesión.
- Explicar que el autoestima tiene niveles y es importante reconocerlos para lograr buenas habilidades sociales
- Compartir experiencias y reflexiones sobre momentos en que se sintieron incompetentes
- Analizar la incidencia de la falta de competencia en los niveles de la autoestima.
- Establecer el nivel de su autoestima mediante las actitudes y posturas habituales de sí mismo en cuestionario personal
- Reconocer el nivel de su autoestima alta o baja.
- Observar los esquemas de actuación de la autoestima (alta o baja)
- Analizar la vinculación de estos niveles y los patrones de estos sentimientos de aceptación -- rechazo personal
- Conversar los efectos del autoestima baja en el lugar del trabajo escolar

- Establecer la relación entre la competencia y el merecimiento en la autoestima y los problemas de la autoestima.
- Aclarar al grupo que los niveles bajos de autoestima se pueden mejorar y existen fuentes que ayudan a ello

**AREA PENDIENTE:** Fuentes de la autoestima.

**OBSERVACIONES:** Señalar al grupo la importancia de anotar en su registro personal los puntos fuertes determinados y sus actitudes positivas habilidades, actitudes, aptitudes, y actividades exitosas

## **SESION TERAPÉUTICA N°23: Fuentes de la autoestima.**

### **OBJETIVOS TERAPÉUTICOS**

- Valorar la naturaleza del autoestima.
- Diferenciar las fuentes del autoestima.

### **MATERIALES**

- • Retroproyector
- • Transparencia.
- • Tablero
- • Marcadores de colores
- • Cronómetro
- • Lápices

### **PROCEDIMIENTO**

- • Participar a los estudiantes con los objetivos de la sesión
- • Conversar sobre la tendencia de las personas al dedicar demasiada atención siguiendo tiempo a los aspectos negativos en el reforzamiento de las áreas y sentimientos negativos
- Analizar la importancia de aumentar los éxitos como una ruta válida a favor del autoestima.
- Identificar las fuentes del autoestima con la ayuda del terapeuta.
  - a) Logros personales significativos
  - b) Muestra de poder de influencia.
  - c) Ser valorado como persona en el grupo.
  - d) Actuar en base a creencias (hacer lo correcto)
- Aportar ejemplos de experiencias dentro de cada fuente
  - a. Reconocer la importancia de trabajar los puntos fuertes de su persona en el mejoramiento del autoestima.
  - b Señalar importancia de estas fuentes en el reforzamiento del autoestima y del auto estima como parte de la vida.
- • Descubrir en su vida cotidiana posibilidades, aunque pequeñas, que favorecen la autoestima.
  - a. Me hace sentir bien que un niño me salude

- b Alguien tenía un problema y lo pude ayudar
- Escribir una lista de quince atributos o cualidades positivas de ellos mismos
  - Compartirán al grupo una lista de sus atributos personales

**AREA PENDIENTE:** Los pilares de la autoestima.

**OBSERVACIONES:** Conducir al grupo a señalar y reconocer la necesidad de hacer uso de las fuentes de su autoestima, como una estrategia para mejorar su nivel de autoestima

## **SESION TERAPÉUTICA N° 24: Pilares para la construcción de la autoestima.**

### **OBJETIVOS**

- Identificar las necesidades humanas legítimas
- Diferenciar los seis Pilares esenciales para la construcción de la autoestima.

### **MATERIALES**

- Esquemas de los pilares de la autoestima.
- Cuadro de las necesidades legítimas de todo ser humano
- Retroproyector
- Transparencias
- Tablero

### **PROCEDIMIENTO:**

- Explicar los objetivos de la sesión.
- Invitar a los participantes a expresar algunas necesidades o deseos personales
- Aclarar que el hecho de poder pedir a los demás y sentir que merecen ser atendidos implica o está relacionado con la sensación básica de valía personal
- Analizar a partir de las aportaciones del grupo las necesidades legítimas, físicas, emocionales, intelectuales, sociales, espirituales, morales y éticas
- Explicar al grupo que esta capacidad de expresión se relaciona con la autoestima.
- Indicar al grupo que la autoestima se construye con el tiempo y mediante la aplicación de prácticas en la manera de interactuar con los demás
- Entregar un cuadro de los pilares de construcción para la autoestima práctica de vivir conscientemente, la aceptación, autorresponsabilidad, autoestimación entre otros
- Analizar con el grupo la importancia y relevancia de los pilares de la autoestima en el mejoramiento y construcción de la autoestima.
- Comentar en grupo la aplicabilidad de estos pilares en su dinámica personal y familiar

**AREA PENDIENTE:** Técnicas y reglas para el mejoramiento de la autoestima.

**OBSERVACIONES:** Lograr establecer con la ayuda del terapeuta, la causalidad recíproca entre la práctica de estos pilares y una sana autoestima

## **SESIÓN TERAPÉUTICA N° 25 : Técnicas y reglas para el mejoramiento de la autoestima.**

### **OBJETIVOS**

- Identificar la influencia de los sentimientos en los niveles de la autoestima.
- Saber aplicar la visualización como una técnica para reafirmar la autoimagen.
- Manejar reglas de visualización efectivas para la autoestima

### **MATERIALES**

- Cuadro de ejercicios de visualización.
- Lista de reglas para crear visualizaciones efectivas para la autoestima
- Retroproyector
- Transparencias
- Tablero
- Marcadores.

### **PROCEDIMIENTO**

- Compartir al grupo los objetivos de las sesiones
- Invitar al grupo a escribir un listado de sentimientos y pensamientos de cuando se está bien consigo mismo y cuándo se siente mal
- Promover a que los alumnos compartan algunos de sus momentos difíciles, los cuales sienten que han afectado su concepto de valía personal
- Explicar los efectos de la autoimagen y autoconcepto en los cambios de conductas
- Conducir al grupo a la reflexión de que se puede mejorar la imagen de sí mismo y por consiguiente su autoestima.
- Analizar el concepto de visualización, explicando al grupo sobre su importancia en el mejoramiento de la autoestima.
- Explicar las tres formas en que la visualización incrementa la autoestima mejorando su autoimagen, cambiando su forma de relacionarse con los demás y ayudándolos a conseguir metas específicas
- Analizar las ventajas de la utilización de la visualización como técnica probada para mejorar la autoestima.
- Comentar en grupo los ejercicios de visualización que aparecen en el cuadro entregado, practicando una de las sesiones dadas

- Analizar el cuadro de reglas para crear visualizaciones efectivas para la autoestima.
- Conducir al grupo a reflexionar sobre la importancia del factor emocional, físico y espiritual en el manejo de una sana autoestima.

**AREA PENDIENTE :** Las emociones y el manejo de las habilidades sociales  
Positivas

**OBSERVACIONES:** Conducir al grupo a reconocer y valorar la importancia de los pensamientos y emociones en los niveles de la autoestima, comprendiendo las implicaciones de la autoestima en la dinámica de las relaciones consigo mismo y con los demás. Invitar al grupo a realizar los ejercicios de las visualizaciones y a seguir las reglas de la visualización.



## **SESION TERAPÉUTICA N° 26: Las emociones y el manejo de las habilidades sociales positivas**

### **OBJETIVOS**

- Reconocer la importancia de las emociones en el manejo de las habilidades sociales positivas
- Diferenciar los conceptos cociente intelectual y cociente emocional
- Identificar las componentes de la inteligencia emocional
- Reconocer las características de los individuos inteligentes emocionalmente
- Establecer la relación en el uso de la inteligencia emocional y la comunicación eficaz.

### **MATERIALES**

- Retroproyector
- Transparencias
- Test de Inteligencia Emocional
- Carteles Cociente intelectual y Cociente emocional

### **PROCEDIMIENTOS**

- Escuchar la narración de dos vivencias de inadecuado manejo emocional
- Reflexionar sobre las consecuencias negativas del manejo de las emociones contestarán en test de inteligencia emocional
- Autoevaluar su nivel de manejo emocional con ayuda del terapeuta.
- Analizar el concepto de inteligencia emocional presentado
- Evaluar las experiencias narradas en base al concepto de Inteligencia Emocional
- Comparar las características del cociente intelectual y cociente emocional , estableciendo sus diferencias.
- Observar las características de los hombres y mujeres con inteligencia emocional
- Identificar los componentes de la inteligencia emocional
- Formular las relaciones entre la inteligencia emocional y las relaciones interpersonales efectivas
- Conversar sobre la importancia de inteligencia emocional en la resolución de problemas escolares

- Elaborar un cuadro sobre el uso de la inteligencia emocional en las habilidades sociales eficaces Resolver conflictos con compañeros de trabajo, en el trabajo de grupo, en el lenguaje asertivo y en el uso y aceptación de la crítica.
- Conversar sobre el compromiso de aplicar lo aprendido en su comportamiento posterior a la sesión

**AREAS PENDIENTES:** La autoestima desde la perspectiva de la inteligencia emocional

**OBSERVACIONES:** Conducir al grupo a reflexionar sobre el compromiso de aplicar lo aprendido sobre el control de sus emociones en su comportamiento posterior a la sesión.

## **SESION TERAPÉUTICA N° 27: La automotivación desde la perspectiva de la inteligencia emocional**

### **OBJETIVOS**

- Valorar la relación entre la inteligencia emocional y la automotivación
- Establecer la importancia de automotivación en el inicio de la tarea y llevarla a termino
- Identificar las fuentes de la motivación
- Aprender a utilizar las fuentes de la motivación en su dinámica escolar y familiar
- Diferenciar los elementos de la motivación y su relación e importancia para el logro suficiente de la motivación para terminar el trabajo

### **MATERIALES**

- Formato de fuentes de motivación.
- Lectura de un mentor emocional
- Transparencias
- Retroproyector
- Lista de informaciones motivadoras

### **PROCEDIMIENTO**

- Expresar experiencias donde se sintieron desalentados y no culminaron la tarea emprendida.
- Escuchar la explicación de los objetivos de la sesión
- Analizar la definición de motivación desde la perspectiva de la inteligencia emocional
- Comentar el formato de las fuentes de la motivación
- Analizar los elementos de la automotivación e importancia en el logro de sus tareas escolares
- Leer sus ejemplos de inteligencia emocional, identificando las cualidades motivadoras.
- Analizar sus fuentes de motivación, conformando su esquema de fuentes motivacionales
- Comentar diferentes técnicas para pensar en forma positiva.
- Realizar prácticas de ejercicios de reafirmaciones motivadoras

**AREAS PENDIENTES:** Estrategias para escuchar en forma dinámica y su relevancia en la comunicación con los demás

**OBSERVACIONES:** Se invitará al grupo a practicar el uso de juegos mentales de motivación en la práctica de su dinámica personal y escolar

**SESIÓN TERAPÉUTICA Nº 28:** El escuchar en forma dinámica y su relevancia en la comunicación con los demás

**OBJETIVOS**

- Aprender la importancia de escuchar en forma dinámica
- Reconocer la incidencia de los filtros personales en el proceso de comunicaciones
- Leerán una tabla de consejos para escuchar en forma dinámica.
- Aprender a emitir críticas constructivas
- Aprender a obtener resultados positivos de las críticas recibidas
- Valorar la importancia de la comunicación productiva y eficaz en el logro de sus metas académicas

**MATERIALES**

- Cuadro de consejos para emitir constructivamente
- Cuadro de consejos para lograr obtener resultados positivos de las críticas recibidas
- Cuadro de estilos o formas para fomentar la comunicaciones en el grupo
- Retroproyector
- Transparencias
- Marcadores de colores

**PROCEDIMIENTOS**

- Invitar a los participantes a exponer experiencias donde se hayan sentido, que su comunicación ha sido mal interpretado
- Explicar la relación de las experiencias narradas y los objetivos de la sesión.
- Explicar el proceso de escuchar en forma dinámica.
- Analizar las formas en que los filtros personales actúan en las relaciones con los demás(interpersonales)
- Conversar sobre los consejos para emitir críticas constructivas
- Realizar prácticas de críticas constructivas a sus compañeros de grupo

- Aplicar las estrategias para obtener resultados positivos de las críticas recibidas, apoyándose en la tabla de consejos para ellos

**AREA PENDIENTE:** De necesitar algún tipo de apoyo, deberán acercarse a la oficina de orientación psicológica para recibir el apoyo

**OBSERVACIONES:** Recordar a los estudiantes la importancia de la aplicación de las diversas estrategias aprendidas durante el curso; analizando su importancia en el éxito de sus relaciones intrapersonales e interpersonales en las distintas esferas de sus vivencias cotidianas